

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Autoevaluace jako součást řízení kvality vzdělávání v základní umělecké škole.
Self-evaluation as a part of quality management education at the elementary art
school.**

Mgr. Blanka Matysková

Vedoucí práce: PhDr. Roman Liška, MBA
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Školský management

Odevzdáním této bakalářské práce na téma „Autoevaluace jako součást řízení kvality vzdělávání v základní umělecké škole“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Trutnov 30. 4. 2020

Děkuji PhDr. Romanovi Liškovi, MBA, vedoucímu závěrečné práce, za odbornou pomoc, přínosné rady, podnětné připomínky, ochotu vést tuto práci a hlavně za trpělivost.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá problematikou evaluace a řízení kvality vzdělávání v základních uměleckých školách. Cílem bakalářské práce je zmapovat stanoviska ředitelů základních uměleckých škol k autoevaluaci jako součásti řízení kvality vzdělávání.

Teoretická část práce se zaměřuje na oblast vlastního hodnocení školy, na jeho procesy a legislativní rámec. Dále řeší oblast řízení kvality vzdělávání a poukazuje na „Kritéria kvalitní školy podle ČŠI“. Zdůrazňuje úlohu ředitele v řízení školy, jeho role a kompetence. První část práce uzavírá vymezení základní umělecké školy.

V rámci praktické části je proveden kvantitativní výzkum prostřednictvím dotazníkového šetření, které zjišťuje informace o autoevaluační činnosti a přístupech ředitelů ke kvalitě vzdělávání. Respondenty jsou ředitelé základních uměleckých škol v České republice. Výsledkem je souhrn poznatků z oblastí vlastního hodnocení školy a kvality vzdělávání v základních uměleckých školách.

KLÍČOVÁ SLOVA

autoevaluace, řízení kvality, vzdělávání, ředitel, základní umělecká škola

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with evaluation and management of education quality at elementary art schools. The aim of the bachelor thesis is to map the attitudes of headmasters at elementary art schools towards self-evaluation as a part of management of quality education.

The theoretical part of the thesis focuses on a field of school self-evaluation itself, its processes and legislative framework. It also deals with the area of quality management education and points to the "Criteria of quality school according to CSI". It emphasizes the role of the headmaster in school management, his roles and competencies. The first part concludes with the definition of the elementary art school.

In the practical part, quantitative research is conducted through a questionnaire survey, which finds out information about self-evaluation activities and approaches of principals to the quality of education. The respondents are the directors of basic art schools in the Czech Republic. The result is a summary of finding from the areas of school self-evaluation and the quality of education at elementary art schools.

KEYWORDS

self-evaluation, quality management, education, director, elementary art school.

Obsah

Úvod	7
1 Teoretická část	9
1.1 Evaluace	9
1.2 Autoevaluace	10
1.2.1 Autoevaluační procesy	11
1.2.2 Vlastní hodnocení školy a legislativa	14
1.3 Řízení kvality vzdělávání	16
1.3.1 Přístupy k vymezování kvality ve vzdělávání	18
1.3.2 Modely řízení kvality	19
1.4 Kritéria kvalitní školy pro základní umělecké vzdělávání	21
1.5 Ředitel školy	25
1.5.1 Role ředitele školy	26
1.5.2 Kompetence ředitele školy	27
1.5.3 Základní umělecké vzdělávání	31
2 Praktická část	33
2.1 Cíl a otázky šetření	33
2.2 Formulace předpokladů	33
2.3 Metoda šetření	34
2.4 Soubor šetření a sběr dat	35
2.5 Analýza dat	36
3 Interpretace výsledků	55
Závěr	59
Seznam použitých zkratk	61
Seznam použitých informačních zdrojů	62

Seznam příloh	67
---------------------	----

Úvod

Kvalita vzdělávání je v současné době probírána mezi odbornou i laickou veřejností velmi často. Vzdělávací instituce mají větší svobodu v rozhodování, zejména v oblastech vzdělávacího procesu, a o to větší mají zodpovědnost za kvalitu své práce. Určit co je kvalita vzdělávání a sjednotit náhled na tuto problematiku není vůbec jednoduché, záleží na mnoha faktorech, které souvisí s podmínkami jednotlivých škol.

Školy, které zjišťují, zda nabízí opravdu kvalitní vzdělávání svým žákům a naplňují jejich vzdělávací potřeby, mají opravdový zájem o růst kvality. Jedním ze způsobů zajištění kvalitního vzdělávání je vlastní hodnocení školy neboli autoevaluace. Vlastní hodnocení školy probíhá uvnitř školy a jejím záměrem je posoudit silné a slabé stránky vzdělávacího procesu v různých oblastech s cílem zlepšit kvalitu vzdělávání.

V základních uměleckých školách (dále ZUŠ) se o kvalitě vzdělávání mluví především ve srovnání se zájmovým vzděláváním. Jsou však vymezeny ve školském zákoně, mají vytvořen svůj školní vzdělávací program, platné učební plány a jsou pravidelně kontrolovány Českou školní inspekcí. Pravdou je, že neposkytují stupeň vzdělání a žáci zde studují ve svém volném čase. Ovšem i zde je samozřejmě sledováno, stejně jako u jiných typů škol, řízení pedagogického procesu, a tudíž i jeho kvalita. Vlastní hodnocení je tedy součástí zjišťování kvality ve školách a ZUŠ by neměly být výjimkou.

Cílem bakalářské práce je na základě dotazníkového šetření zmapovat stanoviska ředitelů základních uměleckých škol k autoevaluaci jako součásti řízení kvality vzdělávání.

Teoretická část se zaměřuje na oblast autoevaluace, na její procesy a legislativní rámec. Dále se zabývá řízením kvality vzdělávání, modely řízení kvality a obsahem Kritérií kvalitní školy podle České školní inspekce. Závěr teoretické části popisuje význam rolí a kompetencí ředitele školy a uvádí charakteristiku základního uměleckého vzdělávání.

V praktické části bakalářské práce se prostřednictvím kvantitativní metody dotazníkového šetření zjišťuje přístup ředitelů k otázkám vlastního hodnocení školy a řízení kvality vzdělávání. Zaměřuje se na metody a oblasti autoevaluačních činností i na přehled aktérů procesů vlastního hodnocení školy. Je zjišťován postoj ředitelů k oblasti kvality vzdělávání v ZUŠ a použití modelů řízení kvality. Dotazovanými jsou ředitelé základních uměleckých

škol z České republiky. V závěru práce jsou ověřovány výzkumné otázky a předpoklady, které vycházejí z analýzy dat získaných dotazníkovým šetřením.

Tato bakalářská práce přináší souhrn přístupů ředitelů k řízení kvality vzdělávání a k autoevaluační činnosti v základních uměleckých školách.

1 Teoretická část

1.1 Evaluace

Pojem evaluace znamená podle pedagogického slovníku hodnocení. A právě hodnocení je součástí strategie většiny škol, které se zamýšlejí nad kvalitou vzdělávání, chtějí se rozvíjet, posouvat dopředu a nabízet svým žákům například příjemné prostředí a zajímavá studijní zaměření obsažená ve školním vzdělávacím programu.

„Ve vědecké terminologii má „evaluace“ obecný význam „hodnocení“. V pedagogice znamená zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 155)

Dle Průchy (1996, s. 9) nalezneme původ pojmu *evaluace* v latinském *valére*, což znamená mít sílu, platnost. Tento výraz je následně přenesen do francouzského *évaluer* a značí hodnotit, oceňovat. Stejný význam má i anglické slovo *evaluation*, které je v současné době mezinárodně užíváno. Vašátková (2006, s. 9 - 10) uvádí názory odborníků, podle nichž je evaluace pokládána za vědní disciplínu vystihující teoretický přístup, při kterém je možné posuzovat všechny jevy související se vzděláváním, dále metodologii, kde jsou zaznamenány například postupy a metody, ale také využití v praxi.

Hendel a Remr (2017, s. 274) vnímají evaluaci jako způsob soustavné a dozorované aktivity, která pomáhá při rozhodování. Evaluace přispívá k vymezení odpovědnosti, rozpozná a určí příklady dobré praxe a je prostředkem systematické reflexe konaných činností.

Pojem evaluace a pojem hodnocení se zdá být ve svém významu bez velkých rozdílů.

Trojan (2017, s. 80) se však domnívá, že často není rozlišována významová odlišnost právě mezi hodnocením a evaluací. Evaluace je soustavná a promyšlená činnost, na rozdíl od hodnocení, které může být často náhodné a nespojuje budoucnost školy s jejími reflektovanými proběhlými událostmi.

Evaluace se v souvislosti se školou dělí na **evaluaci externí (vnější)** a **evaluaci interní (vnitřní)**, podle organizace, či jedince, který ji provádí, jak píše Vašátková (2006,

s. 10 - 16). Externí hodnocení je prováděno různými institucemi, jako je například Česká školní inspekce, zřizovatel, výzkumná pracoviště a další organizace k tomu určené. Interní hodnocení řeší samotná škola, a to tak, že posuzuje sama sebe. Vnitřní evaluace je v podstatě nepostradatelná pro evaluaci externí píše Vašátková (2011, s. 16) a jen jejich promyšlené spojení může přispět k rozvoji kvality školy.

„Ve školství představuje evaluace postup posuzování a vyhodnocování prvků vzdělávacího procesu včetně jeho právních, ekonomických a organizačně správních podmínek. Cílem je zvýšit kvalitu a efektivitu pedagogických aktivit.“ (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s. 352)

Evaluace je tedy důležitou součástí všech oblastí současného školství. Je nutné hlídat kvalitu vzdělávání uvnitř školy, ale i kvalitu a efektivitu celé vzdělávací soustavy.

1.2 Autoevaluace

Autoevaluace znamená vlastní hodnocení, které probíhá uvnitř školy. Vlastní hodnocení školy je jedním z nástrojů, jenž rozkrývá chod školy a veškeré procesy související s výchovou a vzděláváním. Každá škola chce vědět, zda práce, kterou odvádí, je kvalitní a účinná.

Anglický termín *self-evaluation* je podle Vašátkové (2006, s. 12 - 14) ekvivalent k českému pojmu autoevaluace a vystihuje všechny hodnotící děje ve škole. V českém prostředí se vymezuje pojetí autoevaluace jako systematické hodnocení dosažených cílů podle předem stanovených kritérií prováděné pracovníkem školy a je jedním z hlavních nástrojů autonomie školy.

Autoevaluace je hodnocení, které vykonávají vlastní zaměstnanci, organizace tedy posuzuje sama sebe. *„Autoevaluace je z hlediska rolí jednotlivých zainteresovaných stran typem evaluace, při kterém splývá posuzovaný subjekt s rolí evaluátora.“* (Hendl, Remr, 2017, s. 293)

Výsledky vlastního hodnocení školy přispívají podle Trojana (2017, s. 77) jak k zamyšlení se nad dalším rozvojem vlastní instituce, tak k nápravě objevených nedostatků v aktivitách souvisejících se vzdělávacím procesem, ale i jako základ pro další fungování školy.

Výsledný materiál nasbíraný v rámci autoevaluace, vlastního hodnocení školy, se v současné době využívá jako podklad pro výroční zprávu o činnosti školy. Záleží na každém řediteli, jak se k autoevaluaci postaví a jak její výsledky využije pro další rozvoj své instituce.

1.2.1 Autoevaluační procesy

Hlavním smyslem autoevaluačních procesů je směřovat k rozvoji školy ve všech oblastech. Škola může tyto oblasti specifikovat podle aktuálních potřeb a možností.

Vašťatková (2011, s. 16) uvádí postup realizace autoevaluace, jenž je tvořen čtyřmi kroky se záměrem budovat a rozvíjet kvalitu školy. Za prvé je nutné určit záměr, oblasti, kritéria a indikátory ještě před zahájením hodnocení, dále vybrat přiměřené techniky, zejména pro sběr důležitých údajů. Za druhé je potřebné vyhodnotit získaná data, za třetí vytvořit evaluační dokument a určit návrhy na eventuální změny, za čtvrté vybudovat nové postupy a inovační návrhy a následně uvést vše do praxe.

Velmi důležité je určit účastníky, kteří se na autoevaluaci podílejí.

Podle Vašťatkové (2011, s. 12) hodnocení provádějí jak zástupci institucí, tak i oslovení jednotlivci, tedy laici i odborníci. Ve školním prostředí realizují autoevaluaci vedoucí pracovníci, pedagogové, ostatní pracovníci školy, ale i žáci a rodiče.

Kurum a Cinkir (2019, s. 264) píší, že podle odborníků by v rámci autoevaluace školy měly fungovat dva týmy. V konzultačním týmu neboli poradní jednotce mohou působit externí odborníci, poradci, externí hodnotitelé, ale i ředitelé škol a zástupci učitelů, rodičů, žáků. V samotném autoevaluačním týmu školy je doporučena účast ředitele, zástupců ředitele, vedoucích učitelů, učitelů, rodičů i žáků. Někteří aktéři mohou pracovat v obou skupinách, jedná se především o externisty.

Cílem autoevaluace je podle Kunčarové a Nezvalové (2006, s. 12 - 16) plán, kterého chceme v daném časovém období dosáhnout, musí být srozumitelně, souhrnně vyjádřen, musí být měřitelný a dosažitelný. Všichni aktéři by se stanoveným cílem měli souhlasit. Cíl je zamyšlený a očekávaný výsledek, k němuž aktivity směřují. Autoevaluace vychází z předpokladu, že pokud se účastníci těchto procesů spolupodílejí na vytváření cílů, snadněji je potom přijmou za své. Elementárním záměrem vlastního hodnocení školy je vyhodnocení

výsledků vzdělávání za přesně daný časový úsek. Škola tak může lépe identifikovat své silné a slabé stránky.

„Cíle evaluace vycházejí z vize školy, z jejich strategických a dílčích (operativních) cílů (uvedené musí být součástí školního vzdělávacího programu; zásady pro jeho formulování pak stanovuje RVP pro příslušný stupeň vzdělávání) a ze znalosti aktuálního stavu. Důležitá je provázanost a vzájemná podmíněnost všech těchto cílů.“ (Vašátková, 2006, s. 116)

Plán, podle kterého se daného cíle dosáhne, vychází z otázek, co chceme ve škole zlepšit nebo udržet na vysoké úrovni, jak bylo zmíněno výše. Z toho důvodu se stanoví oblasti, které škola následně posuzuje.

Oblasti vlastního hodnocení jsou podle Vašátkové (2006, s. 111) stěžejní složky činnosti školy, které má škola v úmyslu hodnotit. V současnosti si oblasti vlastního hodnocení škola podle svých potřeb určuje sama, ale může se inspirovat dokumentem, který vydává Česká školní inspekce - Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, kde jsou uvedeny okruhy například v modifikaci základního vzdělávání (ČŠI, 2019/2020, s. 30 - 37): koncepce a rámec školy; pedagogické vedení školy, kvalita pedagogického sboru; výuka; vzdělávací výsledky žáků a podpora žáků při vzdělávání (rovné příležitosti).

Vašátková (2011, s. 20) považuje při určování cílů za nutné stanovit měřítko a ukazatele, které spolu určují daný jev a slouží k zjištění rozsahu uskutečňování konkrétního cíle. Určená kritéria vymezují kvalitu a popisují skutečný stav v dané oblasti. Každé kritérium se člení na finitní subkritéria a to poskytne možnost stanovit odpovídající indikátory, prostřednictvím nichž se prokáže míra dosažených cílů a je snadnější vybrat metody a nástroje autoevaluace.

Kunčarová a Nezvalová (2006, s. 22) uvádějí, že jsou špatně měřitelné zpravidla právě nejdůležitější údaje, a proto je podstatné nalézt příhodné prostředky pro získávání potřebných kvalitativních nebo kvantitativních dat.

Metody jsou podle Vašátkové (2011, s. 23-24) voleny podle toho, zda jsou přiměřené vzhledem k různorodým možnostem týmu vlastního hodnocení školy. Mezi nejzákladnější metody patří pozorování, rozhovor, dotazník a analýza dokumentů. Pozorování je metoda, která vyžaduje značnou zkušenost a odbornost pozorovatele. Přispívá k poznání určitých

jevů v běžném prostředí. Samozřejmě je možné pozorovat jen to, co pozorovatelné je, což znamená velké omezení této metody. Další metodou je rozhovor, jenž umožňuje otevřené získávání informací od dotazovaného. Člověk, který vede rozhovor, musí umět poslouchat, správně se ptát a vhodně vést rozhovor, případně i mlčet. Pozitivní význam této metody je, že s dotazovaným lze navázat osobnější vazby a reagovat na momentální situaci. Negativem je náročnost na čas. Dotazník umožňuje v krátkém čase získat údaje od velké skupiny respondentů. Prostřednictvím tohoto nástroje lze zjistit mínění respondentů, jejich zkušenosti a postoje. Negativum této metody je, že nikdy nevíme, zda jsou informace v dotazníku pravdivé a zda je psal oslovený respondent. Analýza dokumentů je velmi důležitou metodou, lze ji však využít pouze tehdy, když jsou konkrétní dokumenty dostupné. Existuje celá řada dalších metod, které umožňují sběr dat. Jelikož cílem autoevaluace je zlepšování práce školy, tak pouhý sběr dat nestačí a musí se se získanými informacemi dále pracovat.

Velice často se v rámci vlastního hodnocení školy používá také metoda strategické analýzy - **SWOT analýza**.

Analýza SWOT vznikla v podstatě pro vytvoření taktiky, která směřuje k budoucí podobě řízení prosperujícího podniku. Management využívá výsledky této metody. Jejím základem je kombinace silných stránek (strengths) a slabých stránek (weaknesses) uvnitř organizace, zároveň také příležitostí (opportunities) a hrozeb (threats) v jejím okolí, definuje Veber (2017, s. 533).

Podle Tureckiové (2007, s. 102) může instituce pomocí této metody rozpoznat svoje externí prostředí a možnosti při zjištění stavu uvnitř. Volbou přiměřené strategie před samotnou analýzou může organizace vyhodnotit svoji budoucnost, tedy kam by se mohla dostat. Do analýzy lze zapojit vybrané nebo všechny zaměstnance firmy.

Pokud vedení školy chápe autoevaluaci jako součást řízení kvality, probíhá vlastní hodnocení v určitých etapách neboli fázích.

Fáze autoevaluace, které uvádí Trojan (2017, s. 78-79) jsou:

Motivační fáze nastává, jestliže dojde k uvědomění si nutnosti vlastního hodnocení. Příznivé je, když již bylo cokoliv ve škole hodnoceno a může se na tuto evaluaci napojit.

V této etapě je nezbytné motivovat zaměstnance a představit jim prospěšnost, nutnost a význam vlastního hodnocení školy.

Přípravná fáze zahrnuje určení záměru, okruhů, zásad a všech měřítek. Vlastní hodnocení prospívá škole, a proto hodnocené okruhy vybírá v příslušném období podle důležitosti. Je nezbytné vybírat oblasti, které nejsou v pořádku nebo s kterými nejsou spokojeni zaměstnanci. Vedoucí pracovník a evaluující skupiny zvolí postup, jak a podle kterých měřítek bude pracovat.

V **realizační fázi** probíhá získávání všech důležitých údajů. Není však jednoduché během normálního provozu školy plnit určené lhůty pro jednotlivé činnosti, proto nemůže vše zastat pouze vedení školy. Nebezpečím pro zdárný průběh je právě složitost v dodržení termínů. Je tedy nutné vymezit pevný plán schůzek týmu, kde se uskutečňuje reflexe, proberou se získané údaje a případně upraví další průběh autoevaluace.

Evaluační fáze zahrnuje zpracování a evaluaci získaných údajů a dalšího materiálu. V této etapě již dochází k vyhodnocení. Při výkladu výsledků je nejdůležitější přímost, rovnost a citlivost. Záměrem autoevaluace je zpětná vazba s jasným výsledkem.

Korektivní fáze obsahuje selekci reálných problémů, s kterými škola nadále pracuje. Uskutečňuje se výběr technik vedoucích k eliminaci případných pochybení a k podpoře zjištěných předností.

Kurum a Cinkir (2019, s. 272) uvádějí šest etap autoevaluace, jimiž jsou příprava, plánování, provádění, vyhodnocení, přijímání opatření, monitorování a následná revize. Úvodní čtyři fáze přímo souvisejí s vlastním hodnocením školy, další dvě s rozvojem školy.

Autoevaluace neboli vlastní hodnocení školy probíhá zřejmě na všech typech škol, i když s rozdílným přístupem a motivací. Liší se i metody a nástroje, kterými se hodnocení provádí. Pro všechny sebehodnotící školy je však shodné to, že smyslem vlastního hodnocení je neutuchající zájem o kvalitu vlastní práce.

1.2.2 Vlastní hodnocení školy a legislativa

Od roku 2005 byla zpráva o vlastním hodnocení školy povinným dokumentem, což vycházelo ze zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon v platném znění, vyhlášky č. 15/2005 Sb., dále ve znění vyhlášky č. 225/2009 Sb., v platném znění. Zpráva byla východiskem pro hodnocení školy Českou školní inspekcí a zpracovávala se jednou za tři roky. Pro mnohé

ředitele škol byl tento povinný dokument administrativně zatěžující a nemusel vždy odpovídat skutečnosti. Od roku 2012 zákon č. 472/2011 Sb., který mění zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, ruší povinnost zpracovávat zprávu o vlastním hodnocení školy. Vlastní hodnocení školy je ponecháno pouze jako východisko pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy. V současnosti je tedy na každé škole, jakým způsobem k vlastnímu hodnocení přistoupí.

V zákoně číslo 561/2004 Sb., školský zákon, v platném znění se v § 12 píše:

„(1) Hodnocení školy se uskutečňuje jako vlastní hodnocení školy a hodnocení Českou školní inspekcí. (2) Vlastní hodnocení školy je východiskem pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy.“

Výroční zprávu mají povinnost zpracovávat ředitelé základních, středních a vyšších odborných škol. Ze zákona nevyplývá, že tuto povinnost mají i ředitelé ZUŠ. Je však možné, že výroční zprávy požaduje po ředitelích základních uměleckých škol zřizovatel.

Ve vyhlášce č. 195/2012 Sb., kterou se mění vyhláška č. 15/2005 Sb., se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy, ve znění vyhlášky č. 225/2009 Sb. je uveden obsah výroční zprávy. Obsah o zpracování výroční zprávy zahrnuje kupříkladu základní informace o škole, včetně kontaktů jak pro písemný styk, tak elektronické údaje. Škola podle obsahu dále uvádí, kdo ji zřizuje, organizační strukturu či celkový souhrn oborů vzdělání. Konkrétně popisuje personální zabezpečení, údaje o přijímání žáků do školy i o všech výsledcích vzdělávání žáků, informace o prevenci patologických jevů a dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Zpráva má také obsahovat údaje o prezentaci školy na veřejnosti, hospodaření školy, výsledky inspekci a kontrol, zásadní údaje o projektech financovaných z jiných zdrojů, o spolupráci s partnery školy aj.

Vlastní hodnocení školy již není nutné zpracovávat podle legislativně stanovených postupů, každá škola má možnost vytvořit si vlastní systém hodnocení podle kritérií, které nejvíce dané instituci vyhovují. Bez hodnocení a kontroly vymezených cílů, které jsou součástí strategie každé školy, by však nemohlo dojít k jejímu dalšímu rozvoji.

1.3 Řízení kvality vzdělávání

Vlastní hodnocení je tedy podkladem pro vytvoření výroční zprávy daných typů škol, což vychází ze školského zákona, jak bylo napsáno výše. Patrně každá škola, bez ohledu na legislativu, má zájem na tom, aby byla vysoce kvalitní, zejména pro žáky, jejich rodiče i ostatní účastníky vzdělávání. Kvalitu vzdělávání si škola ověřuje rovněž prostřednictvím vlastního hodnocení. Řízení kvality vzdělávání probíhá nepochybně v každé kvalitní instituci. V této kapitole jsou popsány jednotlivé pojmy, které s touto oblastí přímo souvisí.

Veber (2017, s. 20 - 22) vysvětluje pojem **řízení** neboli management jako souhrn určitých mínění, zkušeností, návrhů, postojů a technik, které řídící pracovníci aplikují v rámci speciálních činností, nutných k dosažení cílů instituce. Řízení představuje systematický souhrn praktických poznatků, zpracovaných formou instrukcí pro jednání nebo jako principy. Opírá se o znalosti z oblasti vědních disciplín jako je ekonomie, matematika, psychologie, sociologie atd. Obsahuje také organizační nadání vedoucích pracovníků, jednání s lidmi, schopnost rozhodování, vystupování aj.

Řízení školy - školský management se zabývá na jedné straně komplexní strukturou vedení školství ve státě, od ústředních řídicích institucí přes krajské orgány až po řízení na úrovni školských odborů a samotných škol. „*V užším slova smyslu termín znamená řízení školy, management školy (angl. school leadership). Označuje subjekty (ředitel školy, zástupce ředitele, ekonom školy aj.), které řídí provoz konkrétní školy nebo vzdělávacího zařízení, a to především v oblasti plánování školního vzdělávacího programu a procesu, kurikula školy, materiálních, finančních a lidských zdrojů, vztahů školy s rodiči, a sociálními partnery.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 244-245)

Podle Janíka (2013, s. 20-21) se výraz **kvalita** užívá hned ve dvou významech. Za prvé jako vlastnost, atribut či neobvyklost daného objektu, zde je kvalita chápána jako popis. Za druhé jako hodnota objektu, odkazující na normu, tady je kvalita posuzována jako míra.

Nenadál (2018, s. 15 – 16) nachází určité společné znaky pro kvalitu. Kvalita je podle něj spojena s vnímáním spotřebitelů, s vlastnostmi produktů, služeb, ale i osob. Dále se pojí s měřitelností a zlepšováním její intenzity, se spotřebou zdrojů a hlavně bez ní nelze existovat.

Kvalita vzdělávání je pojem, který se sice objevuje v dokumentech vzdělávací politiky, ale nikde není patřičně vysvětlen jeho význam. Nejvíce je chápán ve smyslu hodnotícím, *“tj. jako úroveň produkce vytvářené jednotlivou školou, souborem škol určitého stupně či druhu nebo celým vzdělávacím systémem země. Tato úroveň kvality vzdělání je jednak předepisována určitými kritérii, např. vzdělávacími standardy, jednak je měřena jako vzdělávací výsledky.”* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 111)

Kvalitou v oblasti vzdělávání můžeme označit speciální vlastnosti stanoveného objektu nebo jedince, uvádí Janík (2013, s. 20). Pro příklad, když konkrétní pedagog vyučuje s ohleduplností, srozumitelně, podle jasné struktury, pak zde pozorujeme popis celé řady kvalit. Kvalita je v tomto případě pojímána jako předurčené kritérium, vycházející z nastavených záměrů celého vzdělávacího systému.

Vzdělávání je proces, jehož prostřednictvím se uskutečňují *„stavy jedince a společnosti ve smyslu pojetí osobnostního, obsahového, institucionálního, socioekonomického a procesuálního.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 292)

Aby byl uvedený přehled pojmů pro tuto práci úplný, je důležité zmínit i základní umělecké vzdělávání.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní umělecké vzdělávání (2010, s. 11) se uvádí, že základní umělecké vzdělávání má formu dlouhodobého, soustavného a uceleného učení. Úroveň vzdělávání je zabezpečena autoevaluací a vnějším hodnocením. Studium na uměleckých školách posiluje umělecké schopnosti a vlohy všech dětí i dospělých, kteří projeví nezbytné předpoklady pro přijetí. Zároveň jsou základní umělecké školy základnou pro objevování mimořádně talentovaných jedinců.

Kvalitní škola a kvalita vzdělávání jsou témata, která se v současnosti často probírají jak mezi odborníky, tak i rodiči.

Trojan (2018, s. 10) píše, že odborná veřejnost i experti přes vzdělávací politiku se přou o to, jak má vypadat kvalitní škola a jaká zvolit evaluační měřítko pro kvalitního pedagoga a řídicího pracovníka. Objevila se řada zajímavých pokusů různé úrovně v otázce kvality vzdělávání jako například národní projekt Cesta ke kvalitní škole. Jak bylo uvedeno výše, Česká školní inspekce formulovala kritéria kvalitní školy a rozdělila je do šesti oblastí.

Trojan (2018, s. 16) dále vymezuje čtyři klíčová slova definující kvalitní školu, jsou to žáci, rodiče, zaměstnanci školy i zřizovatel.

Pokud pojmenujeme, co kvalita ve vzdělávání vlastně znamená, je nutné tuto kvalitu udržet na stejné úrovni nebo ji dále zdokonalovat.

„Řízení kvality je především snaha o neustálé zlepšování, jehož výsledkem jsou efektivnější procesy a ve svém důsledku snížené náklady a zvýšená produktivita.“ (2018, <https://managementmania.com/cs/rizeni-kvality>)

Řízení kvality podle Michka a Vašátkové (2010, s. 12 - 14) značí komplex opakujících se, uspořádaných a systémových činů vedoucích pracovníků k zajišťování i zvyšování kvality školy. Oblast řízení kvality má čtyři dimenze a to **týmové řízení**, kdy skupina hodnotí kvalitu výkonu jednotlivce i celého týmu. **Individuální řízení**, zde každý pedagog hodnotí svoji vlastní práci. **Management kontroly** zaručuje, že dané záměry školy budou úspěšné. **Externí zpětná vazba** zajišťuje vhléd vnějších partnerů na kvalitu školy. Hlavním kladem řízení kvality v organizaci je zdokonalení postupů, které používají manažeři, vylepšení image, procedur uvnitř, práce s daty, redukce přetížení pracovníků a rozvoj lidského kapitálu. Za vzkvétající školu je možné považovat takovou, která průběžně ověřuje a následně realizuje různorodá přání a požadavky svých tzv. klientů. Tak škola smysluplně uskutečňuje autoevaluaci a plní své vytyčené cíle.

Řízení kvality vzdělávání jakýmkoliv způsobem je tedy nedílnou součástí managementu školy.

1.3.1 Přístupy k vymezování kvality ve vzdělávání

Dle Janíka (2013, s. 21) jsou přístupy normativní, analytické a empirické. Normativní pojetí vychází z určení a odůvodnění účelu vzdělávání a jeho institucí ve společnosti. Zde rozhodují stanovená mínění, která se týkají směřování a cílů, zakotvených mimo jiné v dokumentech vzdělávací politiky nebo se vyskytují v obecném povědomí. Pramenem těchto normativních vymezení jsou zvyklosti, politické a všeobecné názory a předpoklady o člověku, o jeho postupném formování a pospolitosti. Analytický přístup je postaven na bádání modifikací pojmu kvalita a způsobu jeho užívání v diskusi o vzdělávání. Jde o výklad kvality vzdělávání z hlediska určité éry, kultury nebo zvyklostí. Toto pojetí je možné

objasnit např. dílem Harveye a Greenové (1993), kteří na bázi rozboru způsobů přemýšlení o kvalitě určili pět lišících se, přesto vzájemně souvisejících pojetí kvality: „*kvalita výjimečnosti, kvalita jako bezchybnost, kvalita jako účelnost, kvalita jako adekvátní protihodnota, kvalita jako transformace.*“ (Janík, 2013, s. 21- 22)

Jako další příklad uvádí Janík (2013, s. 22) práci Jürgense (2010), jenž v souvislosti s kvalitou vzdělávání rozebírá výklad reformní pedagogiky s cílem zkonkretizovat hlediska, která byla vymezena v průběhu odborné rozpravy. Autoři popisují kvalitu ve vzdělávání různě, vždy podle jejich zájmů. Nelze tedy nalézt jednotný názor na význam tohoto pojmu. Determinace kvality je možné také určit ze skutečných výsledků škol. Dokladem toho je výzkum TIMSS, na základě něhož lze rozlišit školy efektivní od méně efektivních.

1.3.2 Modely řízení kvality

Školy si mohou vytvořit vlastní systém autoevaluace nebo si mohou zvolit i některý z modelů řízení kvality. V této práci uvádím nejznámější modely řízení kvality, které se využívají ve školství jako je TQM, EFQM, CAF a ISO 9001.

Ve světě i v Čechách je v povědomí model **TQM**, popisuje Vašátková (2006, s. 49) – T (total) znamená celkový, úplný, totální; Q (quality) značí kvalitu; M (management) označuje řízení procedur a jedinců, kteří se na kvalitě podílejí. TQM je ve škole podmíněna pěti zásadními složkami (vize, taktika, dosažitelné záměry, týmy a prostředky řízení, které jsou ve škole využity každý den), ale i kulturou, vzájemnými vztahy a loajálností.

TQM znamená podle Michka a Vašátkové (2010, s. 17 - 18) úsilí o naprosté uspokojení požadavků klienta, vše je mu přizpůsobeno. Organizace provádí nepřetržitě autoevaluaci, vychází z vnitřního uvědomění všech pracovníků a motivace k týmové práci. TQM funguje na základě vzájemné důvěry a nemůže se uskutečnit formou příkazů. Aby organizace pracovala efektivně, je nutné jí vhodně řídit a zároveň vést (zde je vyzdvižen smysl leardeshipu). Vedení musí vybudovat takové podmínky, aby pracovníci mohli snadno dosáhnout vymezených cílů.

Vašátková (2006, s. 49 - 51) označuje jako častěji využívaný model **EFQM** (The Model of the European Foundation for Quality Management; známý jako Model výjimečnosti, Model excellence EFQM). Východiska modelu jsou systematické učení se, zlepšování se,

rozvoj lidí i partnerství, zaměření se na vstupy, procesy a výstupy. Získání zpětné vazby je důležitým mechanismem.

Michka a Vašátková (2010, s. 22 - 24) uvádějí, že základem tohoto modelu je nejvyšší uspokojení klientů a vlastních pracovníků, což je předpokladem pro dosažení výborných výsledků instituce. Model excellence EFQM uvádí devět hlavních kritérií (oblastí činnosti instituce). Jsou to: leadership (vedení); politika a strategie; personalistika; partnerství a zdroje; postupy; úspěch směrem ke klientovi; úspěch směrem k pracovníkům; úspěchy směrem ke společnosti; rozhodující úspěchy ve výkonosti. Prvních pět je nezbytných jako východisko pro dobré výsledky organizace a v dalších čtyřech kritériích se organizace posuzuje podle dosažených výsledků a cílů. Kladem použití tohoto modelu je realizace soustavného a úplného rozboru podle ověřeného vzoru. Na tomto principu si potom škola vymezí nezbytné nástroje „nápravy“ a zhotoví efektivní plán.

Model **CAF** (Common Assesment Framework; Společný hodnotící rámec) byl podle Michka a Vašátkové (2010, s. 24) poprvé předveden v roce 2000 a vychází z modelu excellence EFQM. Pozitiva modelu CAF jsou takřka totožná s klady modelu EFQM: ucelený rozbor je orientován na rozvoj, upřímnost a možnost komparace s druhými. Kritéria má model CAF shodná s modelem EFQM, ale rozdílem mezi oběma modely je, že model CAF je srozumitelnější a jednodušší při použití vlastního hodnocení. Model CAF danými dotazy povzbuzuje a řídí hodnotící kolektiv během vlastní evaluace instituce. Jde o záměrnou bodovací strukturu, která má dopředu určené dotazy a daná měřítko (úhrnně 260). Hlavním smyslem tohoto modelu je vymezení silných stránek a zároveň možností ke zlepšení.

Dalším modelem řízení kvality je podle Jirečkové (2011, s. 75 - 76) **ISO 9001**, který vznikl v roce 1987 a pořád se vyvíjí. Je to celosvětově respektovaná norma, která se vyvinula na základě požadavků výrobních podnikatelských organizací. Vzdělávací instituce u nás používají takřka výlučně normu ČSN EN ISO 9001. Tato norma stanovuje výchozí a minimální nároky na řízení kvality všech organizací, jejichž hlavním záměrem je uspokojovat konzumenta, zřejmě realizováním jeho přání. Protože je to certifikovaný model, instituce je povinna v určených intervalech prezentovat, jak plní kritéria tohoto standardu, aby měla možnost získat certifikát kvality. V systému ISO 9001 není formulován seznam kritérií, které musí organizace splnit. Plánování a management zdrojů jsou předpoklady pro

fungování organizace. Procesní přístup zabezpečuje identifikaci veškerých procesů, jejich vstupy i výstupy, propojenost a shodu s požadavky legislativy či zainteresovaných stran. Nutností je, aby pracovníci školy přijali jasnou zodpovědnost za svou práci. Důraz je kladen na vnitřní i vnější komunikaci s aktéry školního života.

Modely řízení kvality jsou velmi zajímavou podporou pro oblast řízení a vedení školy a jsou využívány ve všech typech vzdělávacích institucí.

1.4 Kritéria kvalitní školy pro základní umělecké vzdělávání

Každá škola, která chce zajistit kvalitu vzdělávání pro své svěřence co nejlépe, přemýšlí o kvalitě výuky svým jedinečným způsobem. Může se inspirovat, a často to tak je, dokumenty České školní inspekce (dále ČŠI), které poskytují návod, čím by se daný typ škol měl zabývat v rámci vlastního hodnocení, nehledě na to, že dále zmíněné oblasti inspekce sleduje.

Chvál (2018, s. 14-15) uvádí, že ČŠI zveřejnila v roce 2014 pokrokovou sadu kritérií, srozumitelně definující kvalitu i nekvalitu, se kterou souhlasila i odborná veřejnost. Obsah kritérií je ustálený, tvořený v různých variantách pro všechny typy škol.

„Při formulaci kritérií jsou obecně důležité jejich následující vlastnosti:

- *srozumitelnost,*
- *hodnotový konsenzus,*
- *potenciální možnost sledování a vyhodnocování.“* (Chvál, 2018, s. 15)

Kritéria kvalitní školy podle ČŠI jsou rozdělena do šesti oblastí a jsou modifikována podle jednotlivých typů škol. Jednotlivé oblasti obsahují konkrétní kritéria.

Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání (2019, s. 68 – 76) pro základní umělecké vzdělávání zahrnují:

1. Koncepce a rámec školy

Kvalitní škola ví, kam chce směřovat, a jde úspěšně za svým cílem.

Škola má mít jasně napsanou a věcnou koncepci a strategii růstu. Tyto dokumenty obsahují záměry, vize a prostředky k jejich dosažení. Všechny plány vedoucích i pedagogických

pracovníků jsou ve shodě se vzdělávacími zásadami. Vychází ze současných tendencí například v oblasti vzdělávání, ekonomiky, společnosti, nových technologií atd. Koncepce rozvoje je snadno dostupná zákonným zástupcům žáků a aktualizuje se podle potřeby. Školní vzdělávací program je otevřený dokument, stejně jako koncepce rozvoje, a aktualizuje se podle potřeb školy. Škola pracuje podle srozumitelných pravidel (školní řád, směrnice školy aj.), které jsou přístupné pro všechny aktéry vzdělávacího procesu. Jsou vždy v souladu s právními předpisy a koncepcí rozvoje školy.

Ve škole se žáci i zaměstnanci musí cítit bezpečně, škola vytváří systém úrazové prevence, včetně předání těchto informací žákům. Škola sleduje všechny formy rizikového chování a snaží se je eliminovat. Zajišťuje pro žáky i zaměstnance zdravé a vlídné prostředí.

Škola kooperuje se zřizovatelem i s dalšími sociálními partnery. Spolupráci navazuje s dalšími českými i zahraničními školami stejného typu. Škola podněcuje zapojení žáků i pedagogů do českých i zahraničních projektů.

2. Pedagogické vedení školy

Ředitel kvalitní školy je vůdčí osobností pedagogického procesu.

Toto kritérium souvisí s autoevaluací školy. Vedení školy řídí a vyhodnocuje pedagogické procesy ve škole. Výsledky využívá ke zlepšení stavu. Vše se řídí platnými právními předpisy. Vedoucí pracovníci usilují o zdravé, čisté a esteticky vhodné prostředí školy, což je důležité pro zdravé klima školy. Pěstují se zde dobré vztahy mezi pracovníky a dalšími účastníky vzdělávacích procesů ve škole. Žáci jsou podporováni a respektováni.

Vedení hodnotí práci učitelů, podává jim zpětnou vazbu, stará se o motivaci k sebehodnocení a růst jejich profesního rozvoje. Vytváří funkční adaptační program pro začínající učitele.

Vedení vyhodnocuje materiální zabezpečení školy, a tak vytváří, ve spolupráci se zřizovatelem, vhodné podmínky pro výuku. Neustále se stará o dobrý technický stav školy.

Pracovníci školy, kteří jsou ve vedoucích funkcích, se neustále vzdělávají. Vedení zajišťuje výuku ve všech oborech – hudebním, výtvarném, tanečním a literárně dramatickém tak, aby bylo na vysoké odborné úrovni. Pedagogové splňují odbornou kvalifikaci pro výuku studijního zaměření a všech předmětů, které vyučují v individuální nebo kolektivní výuce.

3. Kvalita pedagogického sboru

Kvalitní školu tvoří kvalitní pedagogové.

Pedagogové splňují odbornou kvalifikaci podle platných předpisů, kterou lze ověřit. Odvádějí kvalitní práci se svými žáky a přistupují profesionálně ke všem sférám pedagogické práce ve škole. Pedagogové komunikují se svými žáky s respektem, zdvořile a srdečně. Přistupují k žákům individuálně a naslouchají jim i jejich zákonným zástupcům.

Pedagogové udržují kolegiální vztahy, spolupracují spolu, předávají si svoje profesní zkušenosti, pracují v týmu. Pedagogové respektují názory žáků, svým přístupem podporují rozvoj jejich odpovědnosti, samostatnosti i sebekontroly. Pedagogové svoji práci soustavně vyhodnocují. Účastní se pravidelně kurzů a seminářů v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Sledují nové trendy v rámci samostudia a získané poznatky uplatňují ve výuce.

4. Výuka

Kvalitní vzdělávání směřující k dobrým vzdělávacím výsledkům všech žáků je základem kvalitní škol.

Výuka je promyšlená, v souladu se vzdělávacími dokumenty. Pedagogové žáky motivují k učení i ke kritickému myšlení ve shodě se vzdělávacími cíli a kladou na žáky přiměřené požadavky.

Pedagogové volí vhodné formy a metody učení a vytvářejí příjemné školní klima. Výuka je pro žáky srozumitelná a optimálně zorganizovaná. Pedagogové podporují u žáků nejen tvořivost, ale i iniciativu a samostatnost. Do výuky zařazují nové technologie a další pomůcky. Pedagogové sledují průběh a výsledky vzdělávání žáka a poskytují mu zpětnou vazbu. Nabízejí mu další aktivity pro jeho rozvoj a vedou ho k sebehodnocení a vzájemnému hodnocení. Pedagogové různými aktivitami posilují sebepojetí, sebevědomí a odolnost žáka. Učí žáka vytvářet pozitivní vztahy, spolupracovat, respektovat druhé, dělat kompromisy.

5. Vzdělávací výsledky žáků

Kvalitní škola umožňuje každému žákovi maximální rozvoj odpovídající jeho možnostem.

Škola získává soustavně informace o výsledcích vzdělávání svých žáků a sleduje jejich pokrok. Škola se výsledky žáků dlouhodobě zabývá pomocí sdíleného systému a dokáže z nich přijímat opatření ke zlepšování vzdělávacích výsledků. Dosahování výsledků vzdělávání žáků je v souladu s výstupy školního vzdělávacího programu. Škola tento soulad neustále ověřuje a může to prokázat i v průběhu vzdělávání. Pokud žák nedosahuje dostatečných výsledků vzdělávání, poskytuje efektivní podporu.

Žáci jsou podporováni, aby dosahovali úspěšnosti ve vzdělávání. Škola vytváří podmínky pro rozvoj žáků zapojením do společných činností za účelem uvědomění si vzájemných vztahů a odpovědnosti. Žáci jsou vedeni k úctě k uměleckým a kulturním hodnotám a k podílení na jejich zachování a předávání. Žák své získané kompetence umí v průběhu vzdělávání prokázat. Škola umí doložit procesy či výsledky hodnocení v průběhu i při ukončování vzdělávání žáků a s výsledky hodnocení cíleně pracuje. Škola má vypracovaný systém zjišťování úspěšnosti svých absolventů.

6. Podpora žáků při vzdělávání (rovné příležitosti)

Kvalitní škola sleduje pokroky v učení všech žáků a cíleně podporuje ty, kdo vyžadují speciální péči.

Škola akceptuje při přijímání žáků legislativu a rovný přístup ke vzdělávání. Při přijímání přistupuje ke všem spravedlivě, cíleně podporuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Kooperuje s kompetentními specializovanými pracovišti. Poskytuje specifickou podporu žákům, kteří to potřebují. Škola eviduje výsledky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Učitelé přistupují ke každému žákovi s uznáním, vytvářejí rovné příležitosti pro zapojení žáka do kolektivu. Přizpůsobují prostředí třídy a učební aktivity tak, aby se do vzdělávacího procesu mohli zapojit i žáci s potřebou podpůrných opatření. Škola zapojuje všechny žáky do akcí školy a v případě potřeby poskytuje žákům zvláštní podporu.

Kritéria kvalitní školy, která vytvořila ČŠI, zahrnují skoro všechny oblasti vzdělávacího procesu, a proto je můžeme považovat za velmi důležitý materiál pro autoevaluci školy.

1.5 Ředitel školy

Ředitel současné školy jakéhokoliv typu je zásadní osobou, která nejen ovlivňuje celý chod školy, ale i vzdělávací výsledky žáků. Na ředitele jsou kladeny vysoké nároky po všech stránkách, musí být vynikající manažer, zároveň je lídr, který udává směr školy, ale pracuje i jako učitel. Toto bez rozdílu platí i pro ředitele základní umělecké školy.

„Ředitel školy je pracovník zákonem pověřený výkonem některých funkcí státní správy ve školství. Jeho kompetence ve vztahu ke škole, veřejnosti, obci aj. jsou rozsáhlé – zejména řídí školu, předškolní zařízení nebo školské zařízení, odpovídá za plnění učebních plánů a učebních osnov, za odbornou, výchovnou a vzdělávací práci, efektivní využívání finančních prostředků, jmenuje své zástupce atd.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 206)

Lhotková, Trojan a Kitzberger (2012, s. 11) konstatují, že vedoucí pracovníci ve školách nejsou příliš podporováni a ani ceněni. Jsou odpovědni za celou řadu záležitostí, až je nutné se ptát, zda to mohou všechno vydržet. Ředitelé škol a další vedoucí pracovníci setrvávají na špičce imaginární pyramidy instituce a jsou to jedinci, kteří mají zodpovědnost i za práci ostatních zaměstnanců.

Trojan definuje (2019, s. 17) ředitele školy jako osobu, jenž provádí dvě rozdílné pracovní aktivity dvou odlišných odborných zaměření. Zaprvé výchovu a vzdělávání, jelikož musí být plně kvalifikován a vykonávat úlohu kvalitního učitele. Na druhou stranu musí pedagogicky vést učitelský sbor, koordinovat výchovně vzdělávací procesy a ujmout se odpovědnosti za vytváření rozvojových strategií školy.

Ze zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v platném znění, vyplývá, že ředitelem školy může být člověk, který prokáže bezúhonnost, právní a zdravotní způsobilost, dále znalost českého jazyka a má plnou kvalifikaci v oboru, který vyučuje. Důležité jsou také jeho zkušenosti, jež získal jako pedagog anebo v aktivitách se stejnou specializací nebo v oblasti řízení, či v působení ve vědecké sféře.

Dle Sucinigtase (2019, s. 59 – 60) je ředitel nejvyšším představitelem školy. Má významnou úlohu v rámci pohybu a zároveň harmonizace všech vzdělávacích zdrojů ve škole. Podle názorů odborníků spočívá kvalitní vedení ředitele ve snaze ovlivňovat, povzbuzovat, vést, řídit a mobilizovat všechny odpovědné složky ve škole tak, aby bylo

dosaženo daného cíle. Úspěšný ředitel rozumí všem prvkům školy, je vysoce motivován k dalšímu rozvoji školy, zejména v souvislosti zlepšování kvality vzdělávání.

1.5.1 Role ředitele školy

Ředitel je zásadním pracovníkem české školy, uvádějí Trojan, Svobodová (2019, s. 205 - 206) a je zodpovědný za veškeré dění ve škole, což vyplývá samozřejmě z platné legislativy. Ředitel řeší otázky okolo výběru, profesního růstu a evaluace pedagogů, odpovídá za kvalitu výuky, za hospodaření školy a zároveň musí být sám kvalifikovaným učitelem. Je jasné, že kombinace lídrovských, manažerských a pedagogických oblastí, v kterých má ředitel školy nepopíratelnou zodpovědnost, poukazuje na náročnost těchto rolí. Pozice vedoucího pracovníka školy v Čechách je neobvyklá také z hlediska OECD. Značná samostatnost škol je ovšem nezvyklá mezi všemi vzdělávacími systémy, z toho však plyne, že na ředitele je vyvíjen intenzivní tlak i rozsah jejich úkolů a zodpovědnosti.

Ředitel školy tedy zastává tři role, v kterých má v rámci své školy plnou zodpovědnost.

„Ředitel školy je funkce (pracovní pozice) a v této funkci je možné vykonávat více rolí. Role je chápána (viz Plamínek, 2008) jako množství úloh vykonávaných v rámci funkce. V rámci své funkce vykonává ředitel školy, kromě dvou výše uvedených rolí manažera a lídra, ještě roli vykonavatele.“ (Trojanová, 2014, s. 9)

Jako **manažer** provádí ředitel školy sekvenční a paralelní funkce. Trojanová (2014, s. 12) uvádí, že sekvenční manažerské funkce jsou podle Vodáčka a Vodáčkové (2006) plánování, organizování, výběr pracovníků, vedení lidí a kontrola. Paralelní funkce jsou analýza, rozhodování a implementace. Tyto funkce mohou prostupovat sekvenčními funkcemi, jelikož se váží vždy k nějaké činnosti.

Trojanová (2014, s. 10) popisuje, že v rámci **role lídra** vytyčuje ředitel směr školy, její vizi a zároveň inspiruje své pracovníky, aby se dosáhlo stanovených cílů. S kolegy je v nepřetržitém kontaktu, dostává od nich informace, aby mohl zhodnotit svoji práci, a pomáhá jim v jejich odborném i privátním růstu.

Dle Williamse (2002, s. 17) existuje nejedno vymezení pro výraz - vedení lidí, tedy role lídra ve školním prostředí. Je to schopnost ředitele školy, přímo nebo zprostředkovaně, ale hlavně

svým pro všechny inspirujícím příkladem, vést své zaměstnance tak, aby mohla být realizovaná vize školy.

Role vykonavatele píše dále Trojanová (2014, s. 9) znamená provádět přímou vyučovací povinnost v duchu školního vzdělávacího programu. Pro ředitele je to role velmi mimořádná, protože jako učitel je ředitel podřízen například vedoucímu příslušné předmětové komise.

1.5.2 Kompetence ředitele školy

Kompetence je termín, který je v současné době často používán v mnoha oblastech. Podle Lhotkové, Trojana a Kitzbergera (2012, s. 22 – 23) anglická literatura zmiňuje dva výrazy přeložené jako kompetence. *Competence* je interpretováno jako vědomost nebo dovednost. *Competency* určuje podle organizační struktury pravomoci a odpovědnost pracovníka. Tento pojem vyjadřuje kompetentnost člověka něco vykonat. Kompetentní pracovník „může“, jelikož ho právní předpisy zmocňují k jistým aktivitám, „umí“, je totiž náležitě kvalifikován a „chce“, je vnitřně motivován.

Kompetence má dvě úrovně:

„Kompetence od jiného (příslušnost, pravomoc, odpovědnost). Kompetence od sebe (způsobilost, schopnost, dovednost).“ (Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, s. 23)

Trojan (2019, s. 91) uvádí, že kompetence, které nařizuje ředitelům škol legislativa, můžeme rozdělit do několika skupin. Jsou to především pravomoci ředitele jako statutárního představitele instituce, který za ni jedná na veřejnosti a je tedy vyzván komunikovat s dalšími organizacemi i jedinci. Dále jsou to kompetence ředitele jako zmocněnce zaměstnavatele, zejména v pracovně právních vztazích a pravomoci ředitele školy jako vzdělávacího zařízení, ve významu legislativním.

Jako zásadní normu, která zahrnuje kompetence ředitele školy, označuje Lhotková, Trojan, Kitzberger (2012, s. 46 - 54) zákon č. 561/2004 sb. „školský zákon, zejména v § 164 a § 165, kde jsou definovány „Povinnosti a práva ředitele školy“, a ty mají významný vliv na výklad mnoha dalších předpisů tohoto zákona. Některé kompetence vyplývají i ze zákona o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004 Sb., v platném znění). Ředitel školy jako statutární zástupce zaměstnavatele řeší, jak bylo již řečeno, pracovně právní vztahy. Kompetence v tomto případě vycházejí ze zákoníku práce (zákon č. 262/2006 Sb.). Při

výběru zaměstnanců ucházejících se o zaměstnání dbá na dodržování zákona č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů, v platném znění. V rámci kompetence ředitele jako statutárního zástupce právnické osoby vychází ředitel školy i z občanského zákoníku (zákon č. 89/2012 Sb.) a obchodního zákoníku (zákon č. 90/2012 Sb.). V případě tzv. veřejných škol se jedná o příspěvkovou organizaci (forma právnické osoby) a je zřizována zřizovací listinou, což vyplývá ze zákona č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů v platném znění.

Je také nutné zmínit kompetenční model vedoucího pracovníka školy, jelikož právě on řídí kvalitu vzdělávání ve své škole a je k tomu plně kompetentní.

„Kompetenční model ředitele školy:

Lídrovské (strategické myšlení)

- *Sestavení a naplňování vize*
- *Stanovení priorit*
- *Prezentace a propagace školy*
- *Motivace pracovníků*

Manažerské (rozvoj, organizace)

- *Stanovení strategie*
- *Personální činnosti (výběr, hodnocení, týmy, kritéria hodnocení)*
- *Zajištění zdrojů (projekty, granty)*
- *Chod systému (výkon manažerských funkcí)*

Odborné (vzhledem k funkci)

- *Znalost právních i ekonomických předpisů*
- *Znalost školského kontextu*
- *Komunikační schopnosti*

- *Jazykové vybavení*

Osobnostní

- *Time management*
- *Seberozvoj, schopnost sebereflexe*
- *Přijímání rozhodnutí*
- *Práce se stresem*

Sociální

- *Sestavování týmů*
- *Řešení problémů a konfliktů, zvládání odporu*
- *Spolupráce s partnery*
- *Akceptování podmínek*

Řízení a hodnocení edukačního procesu

- *Plánování a vytváření kurikula*
- *Evaluace procesu (srovnávací šetření žáků)*
- *Implementace nových poznatků do edukačního procesu*
- *Využití zpětné vazby pro zlepšování procesu“*

(Lhotková, Trojan a Kitzberger 2012, s. 62)

Jednou z kompetencí ředitele školy je i pedagogické vedení, je důležité zmínit i výsledky výzkumného šetření, zabývající se touto problematikou. Mezinárodní šetření TALIS 2013 (2015, s. 27 - 41), které mapuje pedagogické vedení ředitelů základních škol v České republice, se zabývá mimo jiné i názory ředitelů, pořízených v rámci rozhovorů, v oblastech určování směru školy, rozvoje lidí, budování příznivého prostředí pro učení a rozvoje vzdělávacího programu.

Z diskuse týkající se **určování směru školy** vyplývá, že profilace školy vycházejí z charakteru učitelského sboru. Záleží tedy na vnitřních zdrojích, ale i vnějším prostředí. V rámci tzv. konkurenčního boje musí neustále vymýšlet „novinky“, které je odvádějí od pedagogického vedení. V souvislosti s určováním směru školy se řeší i projekty ve školách, které sice přinášejí finance na materiální vybavení, ale nemají významný vliv na rozvoj školy a jsou další administrativní zátěží. V otázkách vize vidí ředitelé obtížnost v plánování jejího rozvoje z důvodu častých změn, zejména v prioritách školské politiky.

V kategorii **rozvoje lidí** ředitelé vyjadřují respekt a ochotu podporovat učitele a vyjadřují to tím, že mají tzv. „stále otevřené dveře ředitelny“. Plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ředitelé sestavují až podle požadavků učitelů. V nabídce pro vedoucí pracovníky postrádají kvalitní právnické vzdělávání. Poukazují také na nutnost sdílení a poradenské podpory od nadřazených orgánů. Motivace učitelů je součástí pedagogického vedení. Ředitelé podporují aktivní učitele s dobrými nápady. Motivací jsou podle ředitelů pohovory s učiteli a společné výjezdy týmu mimo školu. Součástí pedagogického vedení je i práce s nemotivovanými či neschopnými učiteli. Jako motivaci tedy ředitelé vidí vedle financí spravedlivé vedení a dobré klima.

V oblasti **budování příznivého prostředí pro učení** je u ředitelů zaznamenaná velká otevřenost, ovšem také nezájem ze strany rodičů. Pro vedení školy je nesnadné řešit nestandardní případy, vedení by potřebovalo právní podporu a podporu dalších státních orgánů. Dobré sociální klima je řediteli podporováno ve značné míře. Již zmíněná motivace je důležitým faktorem, neméně důležitým je ale i osobnost ředitele. Klima mezi žáky, žáky a učiteli se posiluje dodržováním tradic a rituálů, formou společenských akcí v místě školy i více či méně formální setkávání mimo školu. Do budování dobrého sociálního prostředí se musí zapojit všichni lidé ve škole. Fyzické prostředí školy je přímo ovlivněno financemi, které jsou většinou z projektů. Obavy jsou ze strany ředitelů o budoucnost, tedy údržbu, opravy a inovace právě získaných technologií. Dále z dalších případných sankcí z projektů při i malých odchylkách.

Na **rozvoj vzdělávacího programu** ředitelé spíše pouze dohlížejí a korigují ho, ostatní práci delegují na učitele. Profilace a inovace nemusí být podle ředitelů vždy důkazem o kvalitě školy pro rodiče. V rámci kurikula chybí ředitelům jasné požadavky od státu, co mají děti

umět, na co se mají zaměřit. Ředitelům nejde jen o výsledky, ale také o to, aby se žáci ve škole cítili bezpečně a aby byli spokojeni. Doporučují orientaci na výchovu žáků k odpovědnosti za vlastní učení.

1.5.3 Základní umělecké vzdělávání

Základní umělecké školy jsou ojedinělým fenoménem, který ve světě nemá obdoby. Umění je nedílnou součástí života, obohacuje a rozvíjí každého člověka, který je k tomu otevřený. Umělecké vzdělávání má dlouhou historii a v současné době je na poměrně vysoké úrovni.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní umělecké vzdělávání (2010, s. 3) se píše, že vyučování uměleckým oborům, zejména hudby, má v naší zemi bohatou tradici. Hudební vzdělávání se datuje již od 17. století. V 18. století vznikají městské hudební školy a v 19. století je již založena tradice organizovaného hudebního vzdělávání v českých zemích. Velké množství hudebních institucí se v době první republiky dále zvedá a v tomto období je nad nimi zajištěn znalecký dozor školní inspekce. Od šedesátých let dvacátého století je již zabezpečen vývoj, soustava a organizace uměleckého školství tak, že jednotlivé stupně a druhy škol na sebe navazují, a tím umožňují dosáhnout každému nadanému jedinci i nejvyššího vzdělání.

Taková struktura uměleckého vzdělávání není dosud překonána a je předmětem obdivu především v zahraničí. Původně lidové školy umění, které v devadesátém roce mění název na základní umělecké školy, vznikají z dosavadních základních hudebních a základních výtvarných škol a vedle hudebního a výtvarného oboru se otvírají i obory literárně-dramatické a taneční. Dochází k výraznější diferenciaci výuky na těchto školách podle nadání a zájmu žáka. Tomu odpovídají i školní vzdělávací programy, které jsou pro žáky orientované na zájmovou činnost a pro žáky směřující k dalšímu odbornému studiu na uměleckých školách vyššího typu. Vznikla tak ojedinělá síť škol, poskytující základy uměleckého vzdělání s legislativním zakotvením ve školském zákoně.

„Základní umělecké vzdělávání poskytuje vzdělávání v jednotlivých uměleckých oborech - hudebním, výtvarném, tanečním a literárně-dramatickém. Je součástí systému uměleckého vzdělávání v ČR.“ (RVP ZUV, 2010, s. 11)

Základní umělecké vzdělávání neumožňuje sice stupeň vzdělání, ale zajišťuje elementární výuku v uměleckých oblastech.

Podle Vyhlášky č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 70/2019 Sb. je základní umělecké vzdělávání děleno na přípravné studium, které má dva ročníky, pro žáky od 5 let a jeden ročník přípravného studia II. stupně. Základní studium I. stupně, které má sedm ročníků a je určeno pro žáky od 7 let. Základní studium II. stupně má čtyři ročníky a je určeno pro žáky od 14 let. Dále je organizováno na studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin pro nadané žáky a mimořádně nadané žáky a studium pro dospělé, které má nanejvýš 4 ročníky.

V ZUŠ se organizuje individuální, skupinová a kolektivní výuka. Do základního studia I. a II. stupně a studia pro dospělé jsou přijímáni žáci na základě úspěšného vykonání talentové zkoušky, do přípravného studia jsou přijímáni žáci, kteří prokáží předpoklady ke studiu.

Klíčové kompetence, které jsou vymezeny v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní umělecké vzdělávání (2010, s. 14), jsou kompetencemi speciálními svým obsahem a jsou určeny pro umělecký rozvoj žáka. Tyto zásadní kompetence směřují k růstu žáka v oblasti tvorby, vnímání a provedení uměleckého díla.

Klíčové kompetence jsou:

„Kompetence k umělecké komunikaci; Kompetence osobnostně sociální; Kompetence kulturní“ (RVP ZUV, 2010, s. 14)

Záměrem základního uměleckého vzdělávání je kromě výuky uměleckým předmětům i rozvoj nadání a talentu žáka, jeho charakterových vlastností i kultivace osobnosti. Dále připravuje nadaného žáka na případné pokračování ve studiu na konzervatořích či dalších vyšších odborných a vysokých školách s uměleckým nebo pedagogickým zaměřením. Vede žáky k umělecké činnosti, prezentaci vzdělávacích výsledků, které obohacují kulturní dění v příslušné obci i v celém regionu.

2 Praktická část

V praktické části bakalářské práce je popsán cíl, metody a soubor šetření. Dále je uvedena analýza dat a interpretace výsledků. Práce vychází z údajů získaných formou dotazníkového šetření. Zjišťuje přístupy ředitelů ZUŠ k různým oblastem autoevaluace a řízení kvality vzdělávání.

2.1 Cíl a otázky šetření

Cílem šetření je zmapovat stanoviska ředitelů základních uměleckých škol k vlastnímu hodnocení školy jako součásti řízení kvality vzdělávání.

S přihlédnutím na téma a cíl bakalářské práce byla stanovena hlavní otázka šetření:

Jak ředitelé ZUŠ přistupují k autoevaluaci a vnímají kvalitu vzdělávání?

Dílními otázkami šetření jsou:

Jak je v ZUŠ realizována autoevaluace?

Jak charakterizují ředitelé kvalitu vzdělávání v ZUŠ?

Jaký model řízení kvality ředitelé používají?

Proč ředitelé ZUŠ považují základní umělecké vzdělávání za kvalitní?

2.2 Formulace předpokladů

Podle Linderové a kol. (2016, s. 31) je hypotéza předpoklad, reálný výrok o vztahu mezi dvěma nebo více fenomény, o bytí jisté skutečnosti, jevu, ději a jeho příčinách či transformacích. V rámci zkoumání musejí hypotézy vycházet z určitých zkušeností.

„Hypotéza je vyjádření předpokladu nebo očekávání výzkumníka. Jedná se o předpoklad závislosti jevů (proměnných), který se bude ještě prověřovat výzkumem. Hypotéza je tedy spíše názorem, který se bude ještě profilovat.“ (Vojtíšek, 2012, s. 14)

Na základě výše formulovaných otázek šetření byly stanoveny následující předpoklady:

Ředitelé chápou autoevaluaci jako východisko pro změnu kvality vzdělávání.

Zkušenější ředitelé charakterizují kvalitu vzdělávání jinak než ředitelé, kteří působí ve funkci kratší dobu. Za zkušenější jsou považováni ředitelé s praxí nad 10 let.

Ředitelé, kteří absolvovali nějaký typ manažerského vzdělávání nad rámec funkčního studia, používají při řízení školy některý z modelů řízení kvality.

Ředitelé považují základní umělecké školství v České republice za vysoce kvalitní.

Výzkumné předpoklady vycházejí z faktu, že ředitelé ZUŠ jsou ve funkci odlišně dlouhou dobu, absolvovali rozdílné manažerské kurzy nad rámec funkčního studia a mají různý přístup ke kvalitě vzdělávání.

2.3 Metoda šetření

S ohledem na typ šetření byla zvolena kvantitativní metodologie, respektive dotazník, který měl za cíl zjistit stanoviska ředitelů ZUŠ k autoevaluaci a k řízení kvality vzdělávání. Dotazníkové šetření bylo vybráno z důvodu rychlého sběru dat s možností oslovení většího počtu respondentů.

Dotazník obsahoval 17 položek, které zjišťovaly základní údaje o respondentech, dále o realizaci, prezentaci, aktérech, metodách autoevaluace a jejich nahlížení na kvalitu vzdělávání v ZUŠ.

Dle Skutíla a kol. (2011, s. 59) je jedním z nejvýznamnějších znaků kvantitativního výzkumu číselné měření specifických hledisek zkoumaného fenoménu.

„Kvantitativní výzkum slouží dominantně k verifikování (prokázání platnosti) nějaké existující teorie.“ (Průcha, 2014, s. 251)

Dotazníkové šetření definuje Chráška (2016, s. 158 - 161) jako způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí, kladené otázky se mohou vztahovat k jevům vnějším nebo vnitřním. Dotazník je systém dopředu uspořádaných, srozumitelně napsaných a uvážlivě utříděných otázek, na které dotazovaný odpovídá písemnou formou.

Podle způsobu odpovědí respondentů ve stanovené položce dotazníku se dělí položky na otevřené, uzavřené a polouzavřené. Otevřené položky nenabízejí dotazovanému žádné hotové odpovědi, je u nich stanoven pouze předmět, ke kterému se mají vyslovit. U uzavřených položek se respondentům nabídne určité množství dopředu vytvořených odpovědí. Polouzavřené položky mají ve své nabídce ještě možnosti „jiná odpověď“. Pro případ, že respondentovi nabídnuté odpovědi nevyhovují. Specifickým druhem výběrových položek jsou škálové položky, kde dotazovaný volí určitý bod na nabídnuté škále.

V dotazníkovém šetření bylo použito 5 uzavřených položek (otázky č. 1- 4, 11), 1 uzavřená v kombinaci se škálovými položkami (otázka č. 12), 8 polouzavřených položek (otázky č. 5- 10, 14, 17), 2 škálové položky (otázky č. 15, 16) a jedna otevřená položka (otázka č. 13).

„Dotazník je výzkumný nástroj, jehož účelem je získat v písemné podobě data obvykle od velkého počtu subjektů.“ (Průcha, 2014, s. 380)

Vlastnostmi dobrého dotazníku jsou podle Chráska (2016, s. 165) validita a reliabilita. Přičemž validita znamená, že zjišťujeme opravdu to, co je záměrem výzkumného šetření. *„Reliabilitou dotazníku se rozumí schopnost dotazníku zachycovat spolehlivě a přesně zkoumané jevy.“* (Chráska, 2016, s. 165)

2.4 Soubor šetření a sběr dat

Soubor šetření tvořili ředitelé ZUŠ. Osloveni byli ředitelé ZUŠ, jejichž zřizovatel je obec, svazek obcí nebo kraj. Dotazník byl administrován ve formulářovém prostředí Google Drive v měsíci lednu 2020. Sběr dat byl prováděn od 24. ledna do 10. února 2020. Odkaz na dotazník byl respondentům zaslán elektronicky, prostřednictvím e-mailové pošty. Žádost o vyplnění obsahovala průvodní dopis s vysvětlením záměru a cíle šetření. Dotazník byl zaslán celkem 430 ředitelům ZUŠ, vrátilo se 153 vyplněných dotazníků, návratnost tedy byla 35,58 %.

V rámci šetření byly dodrženy etické zásady výzkumného šetření, mezi něž patří dobrovolná účast, informovanost respondentů v úvodu dotazníku o všech aspektech šetření, byly

požadovány pouze informace, které nejsou v rozporu s etikou, dotazník byl anonymní, zpracování dat probíhalo poctivě.

Z otázek dotazníku č. 1 – 3 byly získány základní údaje o respondentech. Soubor respondentů se lišil podle pohlaví, kraje a velikostí školy podle počtu žáků.

Z ředitelů, kteří dotazník vyplnili, je 82 mužů (56,3 %) a 71 žen (46,4 %). Největší zastoupení respondentů je ze škol do 700 žáků (47 %, 72), dále do 300 žáků (22 %, 34), do 1 000 žáků (19 %, 29) a nad 1 000 žáků (12 %, 18).

Do šetření se zapojili ředitelé ze 14 krajů v tomto zastoupení. Z Moravskoslezského kraje 21 respondentů (47,7% z obeslaných), ze Středočeského kraje 18 respondentů (36 % z obeslaných), z Jihomoravského kraje 16 respondentů (30,1 % z obeslaných), z Královéhradeckého kraje 14 respondentů (50 % z obeslaných), z Ústeckého kraje 11 respondentů (35,4 % z obeslaných), z Karlovarského kraje 10 respondentů (50 % z obeslaných), z Plzeňského kraje 9 respondentů (27,2 % z obeslaných), z Libereckého kraje 9 respondentů (45 % z obeslaných), z Prahy 8 respondentů (28,5 % z obeslaných), z Pardubického kraje 8 respondentů (30,7 % z obeslaných), ze Zlínského kraje 8 respondentů (36,3% z obeslaných), z Jihočeského kraje 7 respondentů (24,1 % z obeslaných), z Kraje Vysočina 7 respondentů (31,8 % z obeslaných), z Olomouckého kraje 7 respondentů (29,1 % z obeslaných).

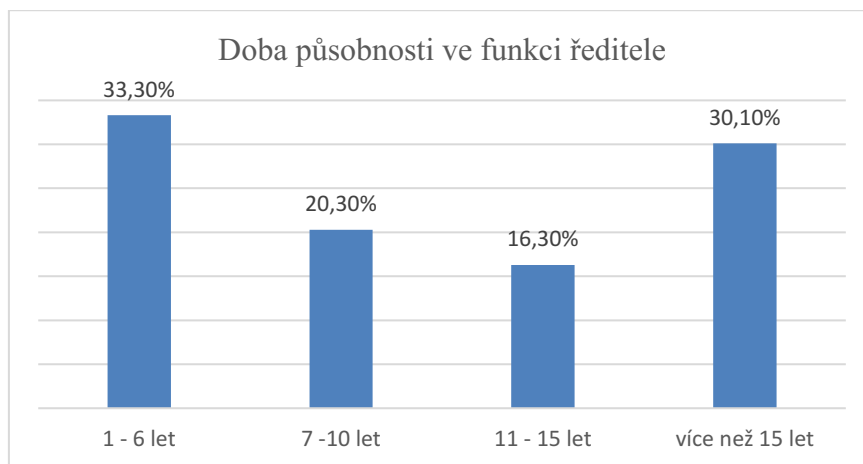
2.5 Analýza dat

V této kapitole byl proveden rozbor získaných dat z dotazníku (otázky č. 4 - 17). Pro vyhodnocení dotazníku byl využit program Microsoft Office Excel a Microsoft Office Word. V šetření byla zjišťována četnost odpovědí respondentů, v otevřených a polouzavřených otázkách jejich názory na danou problematiku.

U otázek č. 4 – 12 a 14 - 17 byly použity sloupcové grafy, v kterých jsou výsledky uvedeny v procentech. U otázek č. 7 a 10 byly uvedeny i tabulky. Pod každým grafem nebo tabulkou jsou komentáře.

Otázka č. 4 Jak dlouho na škole působíte ve funkci ředitele?

Graf č. 1



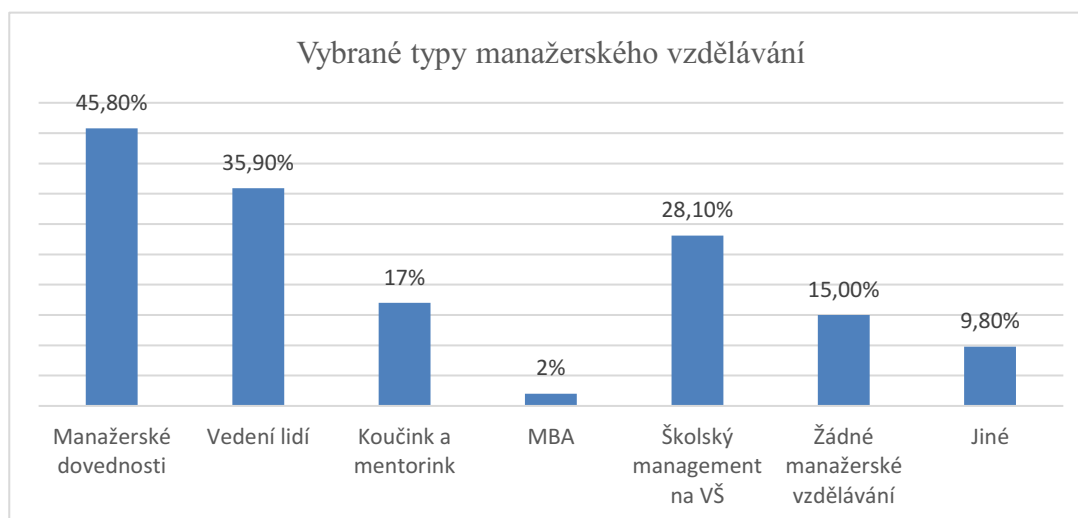
Vlastní zdroj

Komentář:

Z analýzy dat bylo zjištěno, že většina respondentů působí ve funkci méně než 6 let 33, 3 % (51). Značná část dotazovaných je na pozici ředitele více než 15 let 30, 1 % (46). 20, 3 % respondentů vykonává funkci ředitele (31) do 10 let a do 15 let 16, 3% respondentů (25).

Otázka č. 5 Absolvoval/a jste nějaký typ manažerského vzdělávání nad rámec funkčního studia?

Graf č. 2



Vlastní zdroj

Komentář:

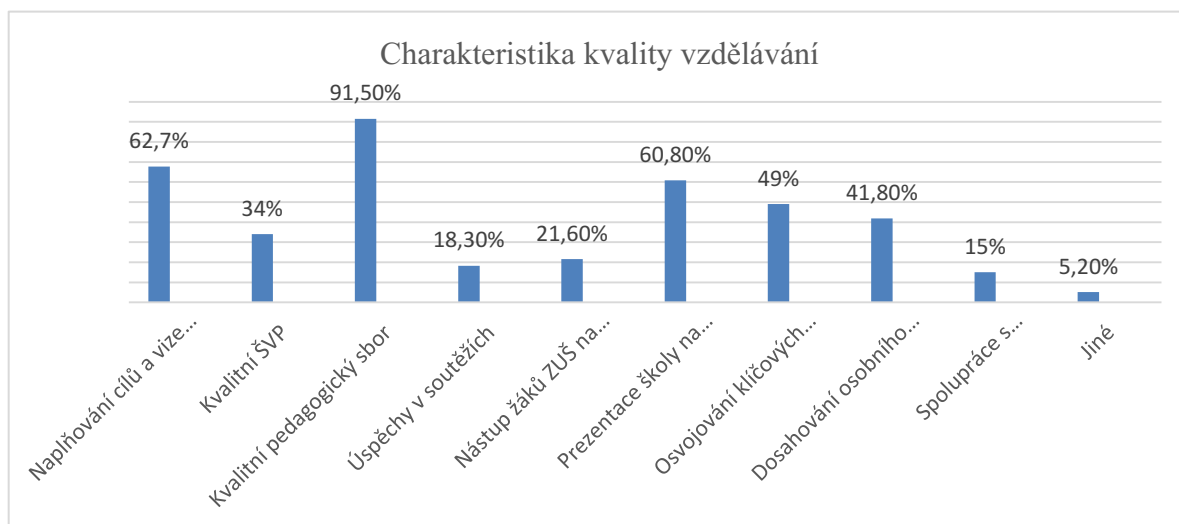
45,8 % respondentů (70) uvedlo, že absolvovali Manažerské dovednosti, 35,9 % respondentů (55) Vedení lidí, 17 % (26) Koučink a mentorink, 2 % (3) MBA a 28,1 % (43) Školský management na VŠ. Respondenti mohli zaškrtnout více možností, někteří z nich se zúčastnili více manažerských vzdělávacích programů. 15 % respondentů (23) neabsolvovalo žádné manažerské vzdělávání nad rámec funkčního studia.

Pod nabídkou „Jiné“ napsalo o dalším vzdělávání 9,8 % respondentů (15). Respondenti většinou neuvedli název konkrétního vzdělávání, ale pouze vzdělávání v rámci DVPP od NIDV, dále SYPO a vzdělávací cyklus Management ZUŠ.

Z dalšího šetření vyplynulo, že např. MBA studovalo 4,5 % respondentů (3) s praxí nad 10 let a s praxí do 10 let nikdo. Školský management na VŠ vystudovalo 40 % respondentů (26) s praxí nad 10 let a 28 % respondentů (18) s praxí do 10 let, Manažerské dovednosti studovalo 21,6 % respondentů (33) do 10 let praxe a 23,5 % respondentů (36) nad 10 let praxe, Vedení lidí 16,3 % respondentů (25) do 10 let praxe a 17,6 % respondentů (27) nad 10 let praxe, Koučink a mentorink 6,5 % respondentů (10) do 10 let praxe a 9,8 % respondentů (15) nad 10 let praxe.

Otázka č. 6 Co podle vás nejvíce charakterizuje kvalitu vzdělávání v základní umělecké škole? (můžete zaškrtnout více odpovědí)

Graf č. 3



Vlastní zdroj

Komentář:

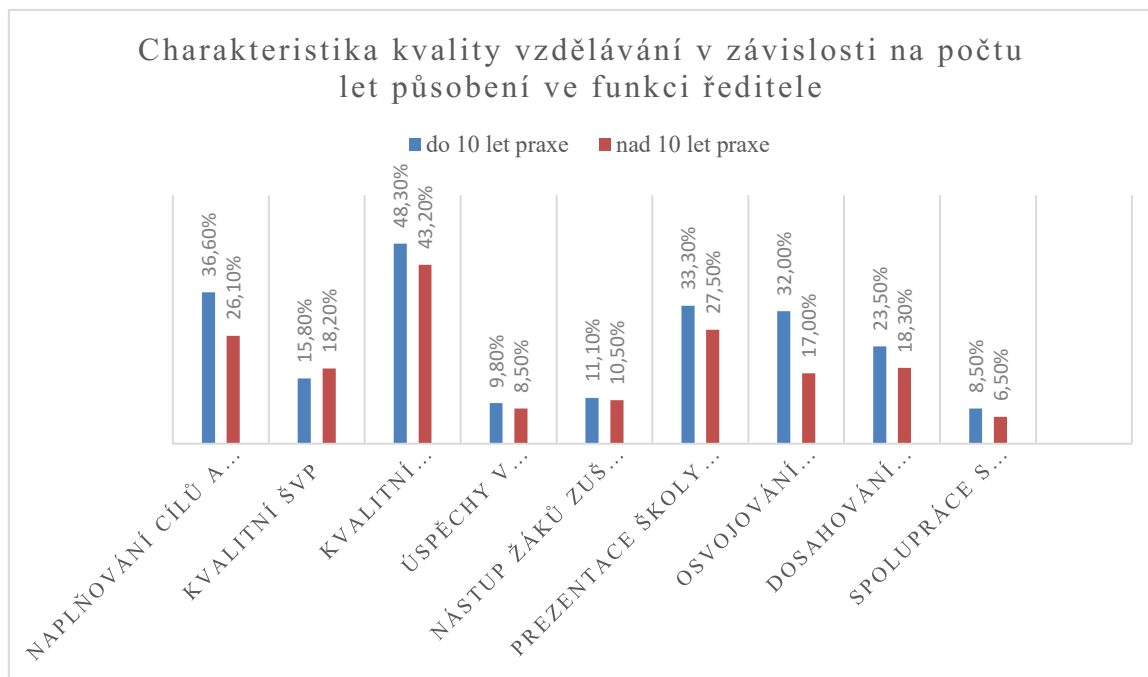
Nejvíce respondentů (140) uvedlo, že kvalitu vzdělávání představuje „kvalitní pedagogický sbor“ (91,5 %), 62,7 % respondentů (96) „naplňování cílů a vize školy“ a 60,8 % respondentů (93) „prezentaci školy na veřejnosti“. Pro 49 % respondentů (75) charakterizuje kvalitu vzdělávání „osvojování klíčových kompetencí žáka“ a pro 41,8 % (64) „dosahování osobního maxima žáka“. 34 % respondentů (52) uvedlo „kvalitní ŠVP“, 21,6 % (33) „nástup žáků na školy s uměleckým zaměřením“, 18,3 % (28) „úspěchy v soutěžích“ a 15 % (23) „spolupráci s tuzemskými a zahraničními školami“.

Do možnosti „Jiné“ zapsalo 5,2 % respondentů (8):

„Cílem ZUŠ je tvořit aktivní umělce; smysluplná spolupráce se zákonnými zástupci, zřizovatelem a veřejností; snaha o výchovu kulturních osobností.“

Graf č. 4 je uveden v souvislosti s druhým předpokladem: „Zkušenější ředitelé charakterizují kvalitu vzdělávání jinak než ředitelé, kteří působí ve funkci kratší dobu. Za zkušenější jsou považováni ředitelé s praxí nad 10 let.“

Graf č. 4



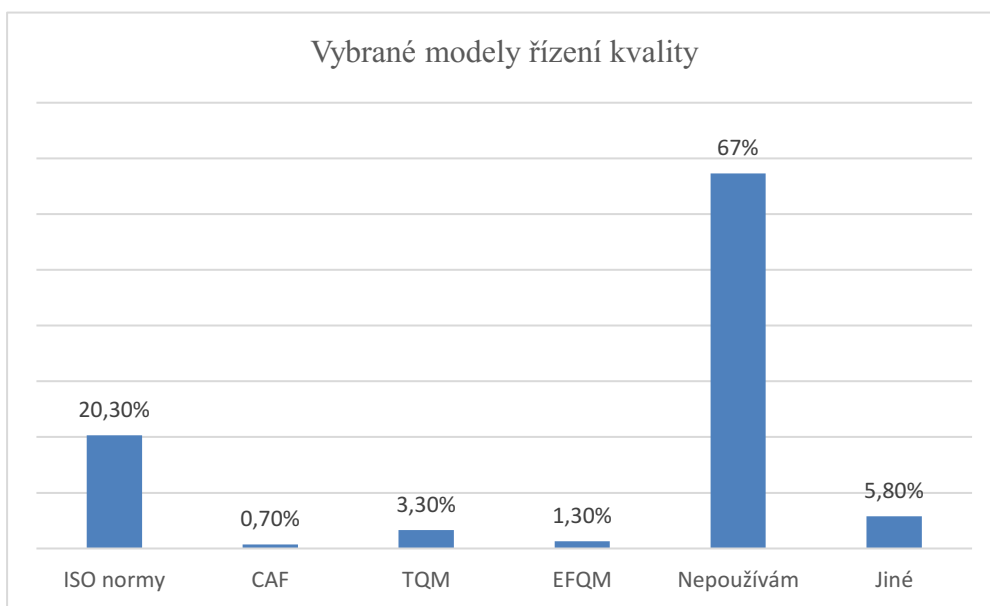
Vlastní zdroj

Komentář:

Z výše uvedeného grafu vyplynulo, že 48,3 % respondentů (74) s praxí do 10 let nejvíce preferuje kvalitní pedagogický sbor, podobně jako 43,2 % respondentů (66) s praxí nad 10 let. Naplňování cílů a vize je důležité pro 36,6 % respondentů (60) s praxí do 10 let a pro 26,1 % (40) s praxí nad 10 let. Prezenci školy uvádí 33,3% respondentů (51) s praxí do 10 let a 27,5 % s praxí nad 10 let (42). Osvojování klíčových kompetencí žáka je podstatné pro 32 % respondentů (49) s praxí do 10 let a 17 % respondentů (26) s praxí nad 10 let. 23,5 % respondentů (36) s praxí do 10 let uvádí dosahování osobního maxima žáka, stejně tak 18,3 % (28) s praxí nad 10 let, kvalitní ŠVP 15,8 % (24) s praxí do 10 let a 18,2 % (28) s praxí nad 10 let. Nástup žáků ZUŠ na střední a vysoké školy s uměleckým zaměřením 11,1 % (17) s praxí do 10 let a 10,5 % (16) s praxí nad 10 let. Úspěchy v soutěžích jsou významné pro 9,8 % respondentů (15) s praxí do 10 let a 8,5 % (13) s praxí nad 10 let. Spolupráce s tuzemskými a zahraničními školami považuje za rys kvality vzdělávání 8,5 % (13) do 10 let praxe a 6,5 % (10) nad 10 let praxe.

Otázka č. 7 Používáte v praxi některý z modelů, či systémů řízení kvality?

Graf č. 5



Vlastní zdroj

Komentář:

Graf č. 5 ukázal, že modely řízení kvality ve své řídicí práci nepoužívá 67 % respondentů (103). ISO normy využívá 20,3 % (31), CAF 0,7 % (1), TQM 3,3 % (5), EFQM 1,3 % (2) respondentů.

5,8 % (9) respondentů napsalo v možnosti „Jiné“: „Osvědčil se mi princip otevřenosti, důvěry, radosti z každého pěkného výsledku provázeného pochvalou učitele, pečují o jejich další vzdělávání i práci a spolupráci v rámci školy, udržují tým v tvůrčí pohodě; nejsme strojírenská firma, kde se jede na milimetry; vytvářím vlastní hodnocení školy - systém vnitřního vzájemného hodnocení a sebehodnocení a hodnocení od dalších aktérů (především žáci a rodiče); částečně používám TQM - kvalita výuky, leadership, eliminace zbytečných nákladů; používám nástroje „řízení pracovního výkonu.“

Tabulka č. 1 souvisí s třetím předpokladem: Ředitelé, kteří absolvovali nějaký typ manažerského vzdělávání nad rámec funkčního studia, používají při řízení školy některý z modelů řízení kvality.

Tabulka č. 1

MODELY ŘÍZENÍ KVALITY V SOUVISLOSTI S MANAŽERSKÝM VZDĚLÁVÁNÍM				
Manažerské vzdělávání nad rámec funkčního studia	Modely řízení kvality			
	ISO normy	CAF	TQM	EFQM
Manažerské dovednosti	10			1
Vedení lidí	2			
Koučink, mentorink	1			
Školský management na VŠ	4		2	
Manažerské dovednosti a Vedení lidí	9			
Vedení lidí a Koučink, mentorink	2	1	1	
Manažerské dovednosti a Vedení lidí a Školský management na VŠ	1			
Manažerské dovednosti a Vedení lidí a Koučink, mentorink a Školský management na VŠ	1			1
MBA a Školský management na VŠ			1	

Vedení lidí a Školský management na VŠ			1	
Žádné další manažerské vzdělávání	1			
Celkem respondentů:	31 (20,3%)	1 (0,7 %)	5 (3,3 %)	2 (1,3%)

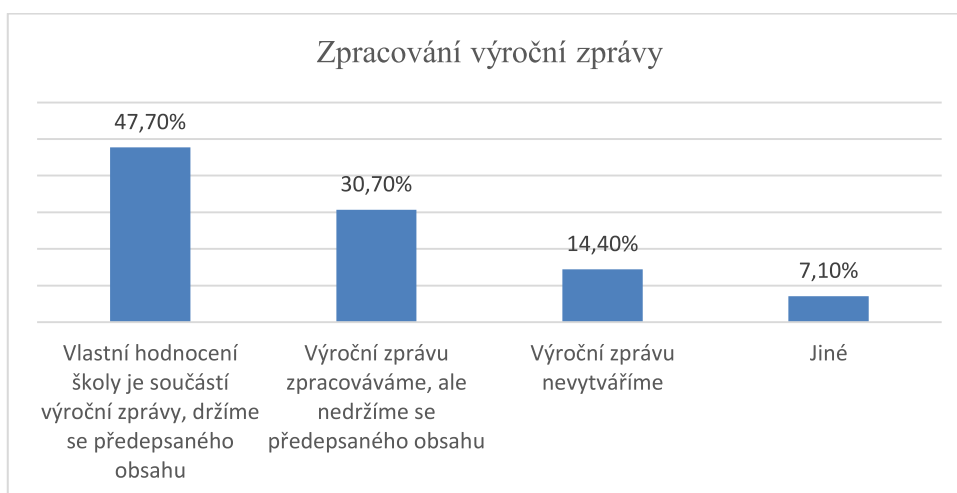
Vlastní zdroj

Komentář:

V tabulce č. 1 byly zaznamenány údaje o souvislosti manažerského vzdělávání na rámec funkčního studia s používáním některého z modelů řízení kvality. Respondenti, kteří používali ISO normy, většinou prošli jedním nebo dvěma z uvedených vzdělávání, celkem jich bylo 30. Jeden z respondentů, který používá ISO normy, se nezúčastnil žádného manažerského vzdělávání. 1 respondent užíval CAF a zároveň se vzdělával ve vedení lidí a koučinku a mentorinku. TQM využívalo v řízení kvality 5 respondentů, kteří se většinou zúčastnili více vzdělávacích programů. EFQM používali 2 respondenti. „Řízení pracovního výkonu“ uvedl v „Jiných“ 1 respondent, který vystudoval Školský management na VŠ a vzdělával se dále v manažerských dovednostech a vedení lidí.

Otázka č. 8 Vlastní hodnocení školy je východiskem pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy (podle § 12, z. 561/2004 Sb., školský zákon). Jak je to v praxi?

Graf č. 6



Vlastní zdroj

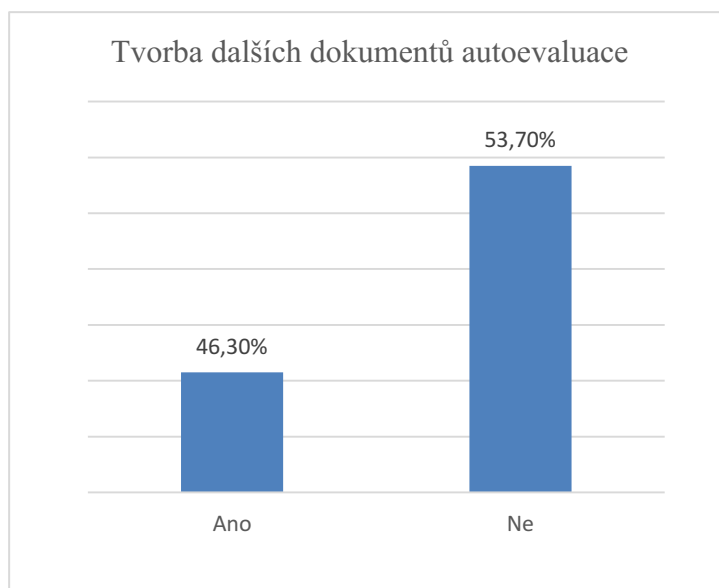
Komentář:

Výsledky odpovědí na tuto otázku byly velmi zajímavé, jelikož ředitelé ZUŠ nemusí vytvářet výroční zprávu povinně. Přesto 47,7 % respondentů (73) výroční zprávu každoročně píše podle předepsaného obsahu. 30,7 % respondentů (47) zprávu zaznamenává, ale nedrží se předepsaného obsahu. Výroční zprávu nepíše 14,4 % respondentů (22).

V možnosti „Jiné“ se vyjádřilo 7,1 % respondentů (11), z toho 2,6 % (4) napsalo, že mají nařízený obsah od zřizovatele, zde předpokládám podobnost s obsahem předepsaným (vyhláška č. 195/2012 Sb.), tedy je možné je přiřadit k výše uvedeným 47,7 %. 4,5 % respondentů (7) vytvářejí dokumenty vlastního hodnocení školy nebo tzv. ročenky, což směřuje k další otázce.

Otázka č. 9 Vytváříte zvláštní dokument o vlastním hodnocení školy kromě výroční zprávy?

Graf č. 7



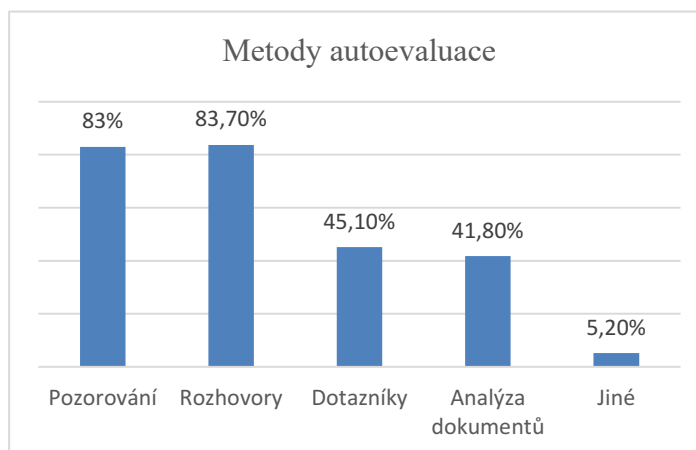
Vlastní zdroj

Komentář:

Z rozboru výsledků vyplynulo, že 46,3 % respondentů (69) zpracovává další dokumenty k autoevaluaci kromě výroční zprávy. 53,7 % respondentů (80) další dokumenty nevytváří. 4 respondenti tento údaj nevyplnili. Z analýzy výsledků otázek 8 a 9 se zjistilo, že 7,38 % (11 ze 149) respondentů nepíše ani výroční zprávu, ani zprávu o výsledcích autoevaluace.

Otázka č. 10 Jaké metody pro vlastní hodnocení školy používáte?(můžete zaškrtnout více odpovědí)

Graf č. 8



Vlastní zdroj

Komentář:

Prostřednictvím této otázky bylo zjištěno, s jakou metodou pracují ředitelé ZUŠ nejvíce. Rozhovor používá v rámci autoevaluace 83,7 % respondentů (128) a pozorování 83 % respondentů (127). Dotazníky jsou využívány ve 45,1 % (69) a analýzou dokumentů se zabývá 41,8 % respondentů (64).

V možnosti „Jiné“ odpovědělo 5,2 % respondentů (8): „Rozhovory v širším slova smyslu na předmětových komisích, pedagogických radách, se zřizovatelem a vnějším auditem; hospitace, pošta - zpětná vazba zákonných zástupců /veřejnosti; scoreboardy a jejich souhrnná mapa dokládající vývoj.“

Tabulka č. 2

SOUHRN POUŽITÍ METOD AUTOEVALUACE	
Metody autoevaluace	
Pozorování, rozhovory	43
Pozorování, rozhovor a analýza dokumentů	28
Pozorování, rozhovory, dotazníky, analýza dokumentů	25
Pozorování, rozhovory, dotazníky	15
Rozhovory, dotazníky, analýza dokumentů	2
Rozhovory, dotazníky	8
Pozorování, dotazníky	7
Pozorování, analýza dokumentů	1
Rozhovory, analýza dokumentů	4
Dotazník, analýza dokumentů	1
Pozorování	7
Rozhovory	4
Dotazníky	6
Analýza dokumentů	2

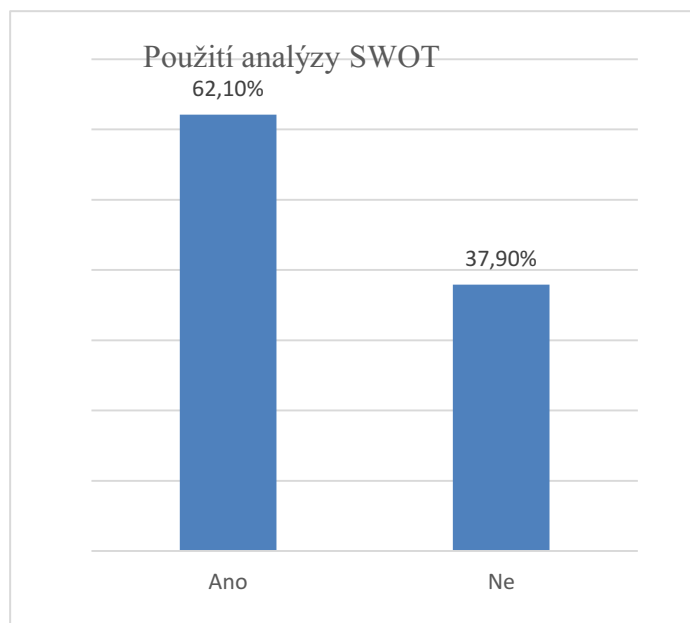
Vlastní zdroj

Komentář:

Výsledky další analýzy dat ukázaly, že někteří respondenti používali více než jednu metodu autoevaluace. 28,1 % respondentů (43) používá v rámci autoevaluace pouze metodu rozhovorů a pozorování. 18,3 % respondentů (28) aplikuje v praxi metody pozorování, rozhovor a analýzu dokumentů, ale nepoužívá dotazníkové šetření. Jen 16,3 % respondentů (25) využívá k vlastnímu hodnocení školy metody pozorování, rozhovory, dotazníky i analýzu dokumentů. 10 % respondentů (15) používá pozorování, rozhovory a dotazníky. Rozhovory a dotazníky aplikuje 5,2 % respondentů (8) a pozorování s dotazníky 5 % respondentů (7). Pouze metodu pozorování užívá 5 % respondentů (7), jen dotazníky 4 % (6), výhradně rozhovory 3 % (4), pouze analýzu dokumentů 1,3 % (2), rozhovory, dotazníky, analýza dokumentů 1,3 % (2), dotazník, analýza dokumentů 0,7 % (1).

Otázka č. 11 Využíváte metodu strategické analýzy - SWOT analýzu (silné, slabé stránky, příležitosti, hrozby)?

Graf č. 9



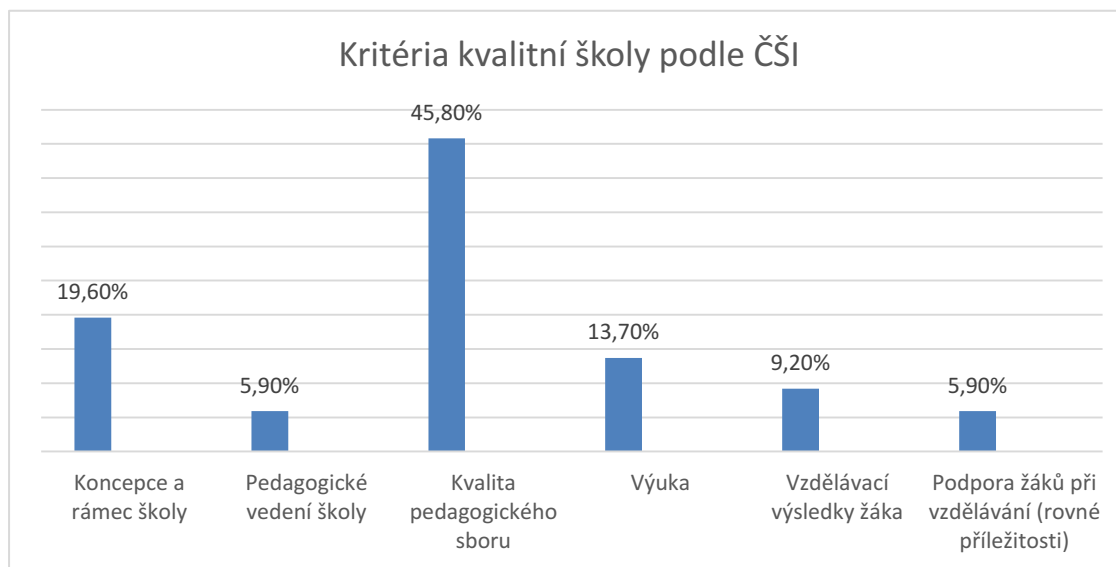
Vlastní zdroj

Komentář:

Z výsledků šetření se ukázalo, že metodu strategické analýzy - SWOT analýzu užívá 62,1 % (95) respondentů a 37,9 % (58) ji nepoužívá vůbec.

Otázka č. 12 Pokud vycházíte při vlastním hodnocení školy i z oblastí obsažených v Kritériích kvalitní školy podle ČŠI, kterou považujete za klíčovou? U jednotlivých oblastí určete míru důležitosti.

Graf č. 12



Vlastní zdroj

Komentář:

Z výše uvedeného grafu vyplynulo, že 45,7 % respondentů (70) považuje za klíčovou oblast „kvalita pedagogického sboru“, 19,6 % (30) „konceptce a rámec školy“, 13,7 % (21) oblast „výuka“, 9,2 % „vzdělávací výsledky žáka“ (14), 5,9 % (9) pokládá za nejdůležitější „pedagogické vedení školy“ a totožně i „podporu žáků při vzdělávání“.

V rámci této otázky respondenti také určovali míru důležitosti jednotlivých oblastí Kritérií kvalitní školy podle České školní inspekce. Měřítko 1 - 5 (1 = nedůležité, 5 = velmi důležité)

Koncepce a rámec školy: velmi důležité - 45,1 % respondentů (69); více než důležité - 39,9 % respondentů (61), středně důležité - 12,4% (19), méně než důležité - 1,3% (2), nedůležité - 1,3% (2)

Pedagogické vedení školy: velmi důležité - 54,9 % respondentů (84); více než důležité - 31,4 % respondentů (48), středně důležité - 11,8% (18), méně než důležité - 0,7 % (1), nedůležité - 1,3% (2)

Kvalita pedagogického sboru: velmi důležité – 85,6 % respondentů (131); více než důležité – 11,8 % respondentů (18), středně důležité – 1,3% (2), méně než důležité – 0, nedůležité – 1,3% (2)

Výuka: velmi důležité – 65,4 % respondentů (100); více než důležité – 28,1 % respondentů (43), středně důležité – 3,3% (5), méně než důležité – 2 % (3), nedůležité – 1,3% (2)

Vzdělávací výsledky žáka: velmi důležité – 56,9 % respondentů (87); více než důležité – 34 % respondentů (52), středně důležité – 7,8 % (12), méně než důležité – 0, nedůležité – 1,3% (2)

Podpora žáků při vzdělávání (rovné příležitosti): velmi důležité – 36,6 % respondentů (56); více než důležité – 34,6 % respondentů (53), středně důležité – 24,8 % (38), méně než důležité – 1,3% (2), nedůležité – 2,6 % (4)

Otázka č. 13 Jaké další oblasti začleňujete do vlastního hodnocení školy?

Výsledky odpovědí na tuto otevřenou otázku poskytly informace o dalších oblastech, které jednotlivé instituce zahrnují do vlastního hodnocení školy.

Jsou to:

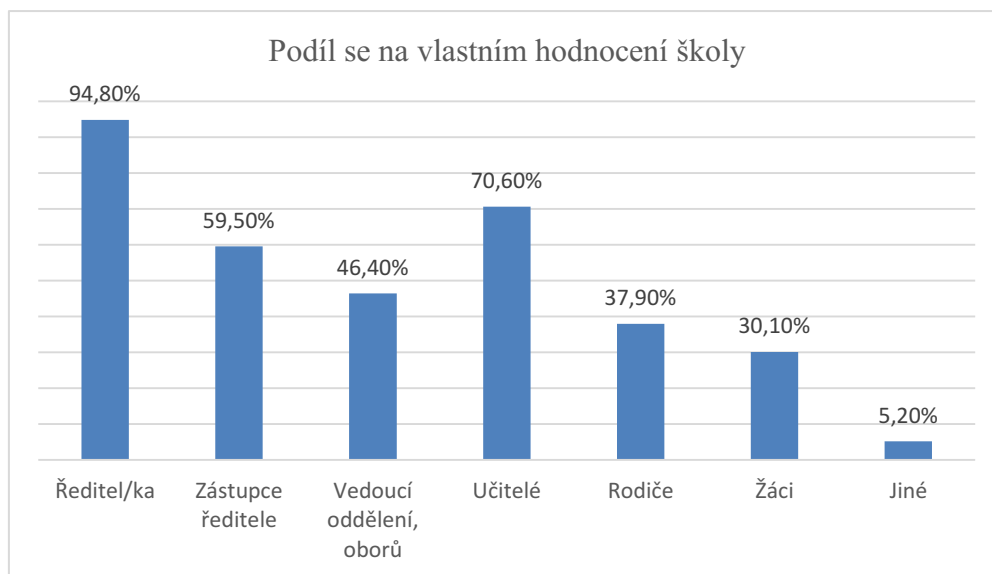
„Spolupráce se zákonnými zástupci (indikátor - počet stížností), vztahy se zřizovatelem; kooperace s ostatními organizacemi při rozvoji kulturního potenciálu města, návaznost na umělecké tradice v našem regionu; PR školy (indikátor - počet akcí, prezentací v médiích, soutěže), ohlasy rodičů a veřejnosti, mediální pověst; fundraising; klima školy; radost dětí chodit k nám do školy, radost zaměstnanců chodit k nám do práce...; kultura školy; finanční zajištění školy, technická vybavenost učeben, zázemí učitelů, estetické a bezpečné prostředí pro vzdělávání; sebehodnocení žáků; mezioborová spolupráce; týmová práce (pedagogové i žáci - soubory); pedagogická dokumentace a dokumentace žáků; hodnocení práce ředitele; bezpečnost; výsledky v soutěžích; motivace pro výuku; vzdělávací nabídka školy, akce a aktivity školy ve smyslu jejich smysluplnosti; míra vzdělávání zaměstnanců; hodnocení pedagogů; projektová činnost.“

Respondenti se na většině oblastí shodli.

Některé oblasti, které ředitelé v odpovědích uvedli, jsou již obsaženy v Kritériích kvalitní školy podle České školní inspekce (dále ČŠI).

Otázka č. 14 Kdo se podílí ve vaší škole na vlastním hodnocení? (můžete zaškrtnout více odpovědí)

Graf č. 13



Vlastní zdroj

Komentář:

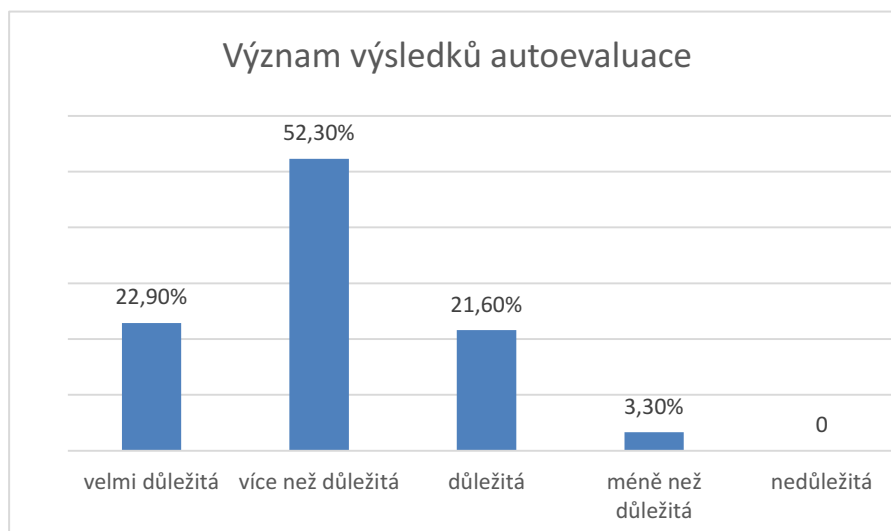
Z šetření vyplynulo, že největší podíl na vlastním hodnocení školy má ředitel, a to v 94,8 % (145) a učitelé 70,6 % (108). Zástupci ředitele jsou aktéry vlastního hodnocení v 59,5 % škol (59), vedoucí oddělení a oborů v 46,4 % (71). V 37,9 % škol se na autoevaluaci podílí rodiče (58) a v 30,1 % jsou to žáci (46).

5,2 % respondentů (8) napsalo v „Jiné“:

„Od rodičů máme zpětné vazby, ale nedáváme vyplňovat dotazník jako učitelům a nevedeme cíleně rozhovory se skupinou rodičů.“

Otázka č. 15 Pokud berete v úvahu výsledky vlastního hodnocení školy jako východisko pro následné změny v kvalitě vzdělávání, jakou jim přisuzujete důležitost?

Graf č. 14



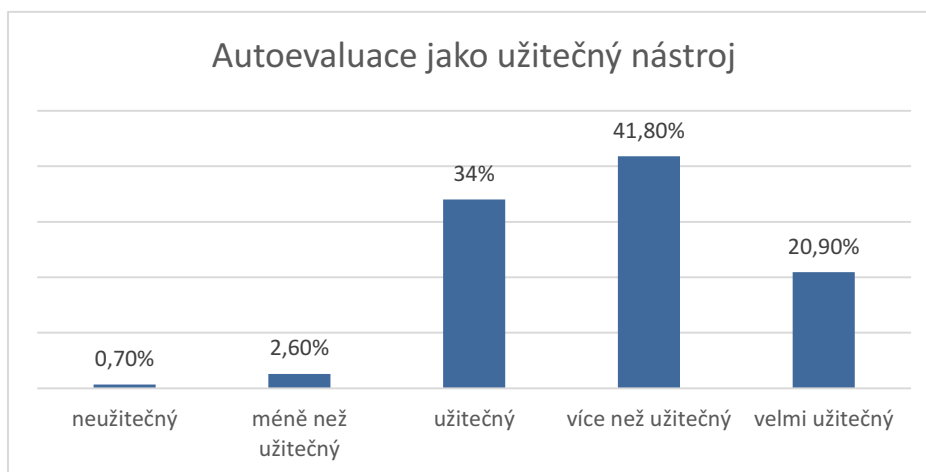
Vlastní zdroj

Komentář:

Respondenti v měřítku od jedné do pěti (1 – nedůležitá, 5 – velmi důležitá) posuzovali výsledky autoevaluace jako východisko pro následné změny v kvalitě vzdělávání tak, že za méně než důležité je určilo 3,3% respondentů (5) a střední míru důležitosti přisoudilo výsledkům autoevaluace 21,6% respondentů (33). Za více než důležitou považuje výsledky autoevaluace 52,3% respondentů (80) a za velmi důležité 22,9% respondentů (35).

Otázka č. 16 Do jaké míry považujete vlastní hodnocení školy jako užitečný nástroj mapující kvalitu školy?

Graf č. 12



Vlastní zdroj

Komentář:

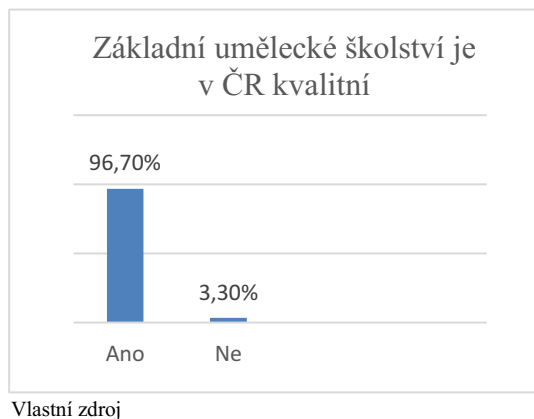
Ukázalo se, že za neúčinný nástroj mapující kvalitu vzdělávání považuje autoevaluaci 1 respondent 0,7 %, za méně než užitečný 2,6 % respondentů (4) a za užitečný 34 % respondentů (52). 41,8 % respondentů (64) vidí autoevaluaci jako více než užitečný nástroj, a 20,9 % respondentů (32) jako velmi užitečný nástroj.

Respondenti, kteří hodnotili na stupnici 1- 2, zapsali, proč se tak rozhodli:

„Sebehodnocení je jako sebechvála, a ta jak známo, smrdí, daleko větším nástrojem hodnocení školy jsou rodiče - jejich ochota pro školu něco udělat (dává jim to smysl - v opačném případě požadují službu, kterou mají státem hrazenou); podpora školních kapel, ze strany rodičů (i nepeněžní plnění typu - odvezu děti, dovezu, ušiju, vyžehlím, vyperu, koupil jsem dětem cukrovinky apod.); o kvalitě školy se nejvíce dozvíme z vnějších zdrojů.“

Otázka č. 17 Považujete základní umělecké vzdělávání v ČR za kvalitní?

Graf č. 13



Komentář:

96,7 % respondentů (148) uvedlo, že považuje základní umělecké vzdělávání za kvalitní a 3,3 % respondentů (5) za nekvalitní.

Vyjádření respondentů „Proč ano“:

„ZUŠ mají vytvořen kvalitní RVP, na jehož základě si školy vytvořily své ŠVP, na ZUŠ vyučují učitelé, kteří své povolání berou jako poslání, nehledí na svůj volný čas a těší se z úspěchů svých žáků; tento systém hudebního vzdělávání, jaký je u nás, je zcela výjimečný; systematické vzdělávání, na vysoké úrovni a učí zde kvalifikovaní učitelé; jde o unikátní vzdělávací systém, pokud funguje, má určité hodnoty; individuální působení na žáka; srovnání se školami podobného typu v zahraničí; unikát v rámci Evropy; dává možnost vzdělání, jak velmi talentovaným, tak i průměrně nadaným žákům; díky podpoře státu je populaci finančně přístupné; návaznost na další (středoškolském, vysokoškolském) vzdělávání; srovnávám s obdobnou formou vzdělání v západní Evropě, např. Itálie, Německo; ojedinělost systému ZUV je už tak zárukou kvality; vychovává mladé lidi se vztahem k umění; ve vzdělávací soustavě jsou naše školy jedinečné a velmi důležité; máme propracovaný školský systém, který je ve světě ojedinělý; podílí se na něm kvalifikovaní pedagogové, kteří naplňují kvalitní koncepci; doplňujeme to, co se v žádné jiné škole ani zařízení dětem nedostane; systematické vzdělávání pro žáky s uměleckým nadáním, rozvoj osobnosti; základní umělecké vzdělávání přispívá především ke komplexnímu rozvoji osobnosti, ke komunikaci, spolupráci a osobní zodpovědnosti; má

podporu v zákonu, je systematické, všeoborové, podle našich zkušeností vede žáka k samostatnosti, zodpovědnosti, organizaci času; je dobrou platformou pro finančně dostupné vzdělávání žáků; promyšlenost a funkčnost systému, tradice, možnost dalšího vzdělávání pedagogů; nikde ve světě jsem se nesetkala s tak propracovanou koncepcí uměleckého vzdělávání v horizontálním i vertikálním slova smyslu; jeho výuce se věnují kvalifikovaní pedagogové a aktivní umělci; velké procento profesionálů v oblasti umění pochází z řad žáků ZUŠ; zúčastňují se mezinárodních soutěží, žáci českých ZUŠ podávají vynikající výsledky v soutěžích; je to nenahraditelná složka v rozvoji dětí v rámci jejich volnočasových aktivit a jedná se o kvalitní systém vzdělávání; smysluplné trávení volného času mládeže, předcházení sociálně-patologickým jevům; je tu velká tradice, talentovaní hudebníci, herci, výtvarníci, tanečníci, potom skvělá síť ZUŠ, navazující na konzervatoře, HAMU, JAMU...; systematicčnost - ukotvení v zákoně, RVP ZUV, (návaznost na kvalitní staré osnovy), tradice - více než 60 let, dostupnost - hustá síť ZUŠ s relativně velkou kapacitou, nízké školné, výsledky v soutěžích, absolventi přijatí na školy uměleckého a pedagogického typu; ZUŠ mají obrovský přínos v podchycování umělecky nadaných jedinců a prostřednictvím výuky jim pomáháme jejich kreativitu kultivovat; myslíme-li základním uměleckým vzděláváním celý systém, odpovídám spíše ano. Cení si směr blíže k žákově osobnosti (klíčové kompetence), ale systém výuky (nejvíce asi hodinové dotace a další podmínky související s výukou) považuji za málo svobodný - být v jeho mantinelech kreativní je náročné.“

„Proč ne“:

„ZUŠ mnohdy opouštějí statut výběrových škol; velmi rozdílný přístup k reflektování zpětné vazby o kvalitě (mnohdy pouze formalistický), nepochopení významu autoevaluace pro praktický život škol i mezi pedagogy, silně různorodá uplatňovaná kritéria kvality mezi jednotlivými řediteli škol (co považují ředitelé škol za prioritní při sledování kvality); protože má obrovský potenciál pro uplatnění forem výuky podporující individuální potřeby žáků. Bohužel jej však nevyužívá. Vyučujícím chybí pedagogické a pro týmové kompetence; učitelé mají zcela neupotřebitelné vzdělání z konzervatoří a uměleckých VŠ, změřené převážně instrumentálně, ale chybí jim povědomí o tom, co jsou to skutečně "kvality výuky"; na školu si většina ZUŠ pouze hraje; většinou

"používají žáky" k prosazení svého renomé - chovají se jako umělecké agentury; málo z nich využívá potenciál ZUŠ k naplňování filozofie základního uměleckého vzdělávání směrem ke klíčovým kompetencím žáka. Většina zaměstnanců ZUŠ ani neví co to je."

3 Interpretace výsledků

Dotazníkové šetření směřovalo ke zmapování stanovisek ředitelů základních uměleckých škol k vlastnímu hodnocení školy a k řízení kvality vzdělávání.

Výsledky dotazníkového šetření ukázaly, že většina ředitelů (96,8 %) pokládá autoevaluaci za důležitou až velmi důležitou, vnímají ji tedy jako základ pro změnu kvality vzdělávání, čímž se potvrdil první předpoklad. Výsledky rovněž prokázaly, že autoevaluaci jako nástroj mapující kvalitu vzdělávání považuje za užitečný až velmi užitečný 96,7 % ředitelů. Ředitelé, kteří považovali autoevaluaci za nedůležitou, se vyjádřili, že podstatné je pouze hodnocení z vnějšku.

Z šetření vyplynulo, v souvislosti s dílčí otázkou na realizaci vlastního hodnocení v ZUŠ, že metodu rozhovorů a pozorování používá nejvíce ředitelů (43). Všechny nabízené metody používá pouze 25 ředitelů a někteří (19) jen jednu z metod autoevaluace. Více než polovina ředitelů užívá také metodu strategické analýzy - SWOT analýzu. Největší podíl na realizaci vlastního hodnocení školy má podle šetření ředitel, a to v 94,8 % a učitelé 70,6 %.

47,7 % ředitelů využívá výsledků vlastního hodnocení jako základ pro výroční zprávu podle předepsaného obsahu, 14,4 % ředitelů výroční zprávu vůbec nepíše. Z analýzy výsledků se ukázalo, že 7,38 % respondentů nepíše ani výroční zprávu, ani jiný dokument s výsledky autoevaluace.

Z výsledků šetření, v souvislosti s otázkou na charakteristiku kvality vzdělávání a druhým předpokladem, se ukázalo, že ředitelé s praxí nad 10 let považují za nejdůležitější prediktor kvality vzdělávání „kvalitu pedagogického sboru“. V této otázce se shodují i s řediteli, kteří jsou ve funkci déle než 10 let. Rozdíl byl zaznamenán v hodnocení prediktoru „osvojování klíčových kompetencí žáka“, u kterého se skupina mladších a starších ředitelů neshoduje. Zatímco ředitelé, kteří jsou ve funkci do 10 let, hodnotí tuto oblast ve 32 %, ředitelé s praxí nad 10 let pouze v 17 %. Diference se ukázala také v prediktoru „naplňování cílů a vizí“ kde je rozdíl 10,5 %, přičemž ředitelé s praxí do 10 let se shodují v 36,6 % a ředitelé s praxí nad 10 let ve 26,1 %. V ostatních oblastech charakteristiky kvality

vzdělávání se ředitelé ZUŠ shodnou s odchylkou 5 % a méně. Ředitelů s praxí do 10 let bylo však o 7 % více než ředitelů s praxí nad 10 let.

Druhý předpoklad se potvrdil jen částečně, obě skupiny se na většině nabízených charakteristik kvality vzdělávání shodly, jen s nepatrnými odchylkami.

Ke shodě prediktoru kvality vzdělávání došlo také při výběru klíčové oblasti Kritérií kvalitní školy podle ČŠI. Nejvíce ředitelů (45,8 %) označilo za klíčovou, právě „kvalitu pedagogického sboru“. Nejméně klíčové jsou podle ředitelů oblasti „pedagogické vedení školy“ (5,9 %) a „podpora žáků při vzdělávání (rovné příležitosti)“ (5,9 %). V současnosti je však ve školství na obě tyto oblasti kladen největší důraz, vzhledem k novým podmínkám výběrového řízení na ředitele škol i na inkluzi.

Ředitelé rovněž určovali u jednotlivých oblastí míru důležitosti. V 85,6 % pokládali ředitelé za velmi důležitou opět „kvalitu pedagogického sboru“ a v 65,4 % „výuku“. V ostatních oblastech se hodnoty přisuzované k velmi důležitým pohybovaly okolo 50 %. Pouze „podporu žáků při vzdělávání“ považovalo za velmi důležitou jen 36,6 % ředitelů. V otevřené otázce jaké další oblasti ředitelé začleňují do vlastního hodnocení školy, kromě oblastí obsažených v Kritériích kvalitní školy podle ČŠI, byly jmenovány fundraising, hodnocení práce ředitele a projektová činnost.

Předpoklad, že ředitelé, kteří absolvovali nějaký typ manažerského vzdělávání nad rámec funkčního studia, používají při řízení školy některý z modelů řízení kvality, se potvrdil. 39 ředitelů (viz tabulka č. 1, s. 40 - 41), kteří používají některý z modelů řízení kvality, absolvovali manažerské vzdělávání nad rámec funkčního studia. Pouze jeden ředitel se nezúčastnil žádného manažerského vzdělávání. 67 % ředitelů buď nikdy o modelech řízení kvality neslyšelo, nebo je spojuje pouze s výrobní sférou.

Šetření ukázalo, v souvislosti s dílčí otázkou na používání modelů řízení kvality, že nejvíce se uplatňují ISO normy (20,3 %), dále TQM (3,3 %), EFQM (1,3 %) a CAF (0,7 %).

Prokázalo se, že nabídnutá manažerská vzdělávání absolvovalo více ředitelů s praxí nad 10 let. Například MBA studovali 2 % ředitelů, pouze s praxí nad 10 let. Školský management na VŠ vystudovalo 17 % ředitelů s praxí nad 10 let a 11,8 % ředitelů s praxí do 10 let. Ostatní manažerské programy studovalo rovněž více ředitelů s praxí nad 10 let.

Předpoklad, že ředitelé považují základní umělecké vzdělávání v České republice za vysoce kvalitní, byl potvrzen v 96,7 %.

Ředitelé se vyjádřili k dílčí otázce, proč si myslí, že je základní umělecké vzdělávání kvalitní, různě.

Podstatným předpokladem pro kvalitu je podle ředitelů *„legislativní podpora a zakotvení ZUŠ ve Školském zákonu, vytvoření Rámcového vzdělávacího programu základního uměleckého vzdělávání a vznik školních vzdělávacích programů. V porovnání se školami v zahraničí, jde o unikátní vzdělávací systém, který nemá v Evropě obdoby.“*

Zakotvení v zákoně a školní vzdělávací programy na jednotlivých školách úplně kvalitu nezajišťují, ale očekává se to. Systém ZUŠ je opravdu jedinečný, v zahraničí často obdivovaný.

„V ZUŠ učí kvalifikovaní pedagogové, kteří jsou ve většině případů i aktivními umělci.“

Je velkou výhodou, že učitelé, kteří jsou ve svém oboru aktivní, mohou svou interpretací při hodinách i na koncertech žáka znamenitě namotivovat. Kvalita pedagogického sboru je největší devízou v rámci řízení kvality vzdělávání. „Umělecký duch“ v pedagogické práci učitelů je občas překážkou, ale zároveň pro mnohé žáky inspirací.

„V tomto typu školy je možné individuální působení na žáka, které přispívá především ke komplexnímu rozvoji osobnosti, ale i ke komunikaci, spolupráci, k samostatnosti a zodpovědnosti.“ Reálný individuální přístup k žákovi je opravdu možný jen v ZUŠ. Velmi záleží na samotném pedagogovi, jak využije svých pedagogických schopností a vědomostí v práci se svým žákem tak, aby byla výuka kvalitní. Zkušenosti pedagogů ukazují, že žáci často zažijí pocit úspěchu pouze v této škole.

„Významné jsou úspěchy žáků ZUŠ v soutěžích.“ Demonstrací kvality v ZUŠ nemohou být pouze výsledky ze soutěží, jak to v mnohých případech bohužel je.

„Základní umělecké vzdělávání je systematické, má dlouholetou tradici a díky podpoře státu je populaci finančně přístupné.“ Systematičnost a komplexnost základního uměleckého vzdělávání je určitě známkou kvality, výuka probíhá ve čtyřech uměleckých oborech a je určena pro žáky minimálně od 5 do 19 let.

Původně byly ZUŠ výběrové školy, které si mohly dovolit žáky vybírat. Dnes je tomu jinak, školy přijímají i žáky méně talentované, ale to nemusí být známkou nekvality.

„ZUŠ mají obrovský přínos v podchycování umělecky nadaných jedinců a právě prostřednictvím výuky je možné jejich nadání dále rozvíjet.“ U nadaných žáků záleží velmi na kvalitě vzdělávání, většina totiž rozpozná neprofesionální přístup učitele.

Postarat se o udržení a růst kvality vzdělávání v ZUŠ je stejně náročné jako v jiných typech škol. Názory ředitelů zmíněné výše potvrzují, že vnímají kvalitu v oblastech, kde na ní opravdu záleží.

Na druhé straně 3,3 % ředitelů nejsou úplně přesvědčeni o kvalitě vzdělávání, zdůvodňují to především tím, že na školách je *„rozdílný přístup k reflektování zpětné vazby o kvalitě, nepochopením významu autoevaluace mezi pedagogy a silně různorodým uplatňováním kritérií kvality mezi jednotlivými řediteli škol.“* O kvalitě vzdělávání a potřeby autoevaluace se v ZUŠ nehovoří do hloubky, zvláště mezi samotnými řediteli, ale i vedením školy a pedagogy.

„Pedagogům podle mínění ředitelů chybí pedagogické a pro týmové kompetence, mají zcela neupotřebitelné vzdělání z konzervatoří a uměleckých VŠ, zaměřené převážně instrumentálně, ale postrádají povědomí o tom, co je to skutečně "kvalita výuky".“

Zvláště učitelé hudebních oborů nejsou zvyklí kooperovat, občas jim chybí i některé pedagogické dovednosti, záleží však na vedení školy, jak tuto situaci řešit.

„Na školu si většina ZUŠ pouze hraje, "používají žáky" k prosazení svého renomé, chovají se jako umělecké agentury.“ V některých případech se to děje, zvláště, co se týká soutěží nebo účasti žáků na akcích jiných organizací.

Je zřejmé, že někteří ředitelé vidí velké nedostatky v oblasti vlastního hodnocení školy i kvality vzdělávání v ZUŠ, proto je vhodné zahájit otevřenou diskuzi na toto téma.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo zmapovat stanoviska ředitelů základních uměleckých škol k vlastnímu hodnocení školy jako součásti řízení kvality vzdělávání.

Teoretická část bakalářské práce se zabývala autoevaluací, jejími cíli, procesy, oblastmi, metodami, fázemi a legislativním rámcem. Dále byly popisovány pojmy, jako je řízení, kvalita vzdělávání, řízení kvality vzdělávání, modely řízení kvality a obsah kritérií kvalitní školy podle ČŠI. Závěr teoretické části byl věnován rolím a kompetencím ředitele školy a charakteristice základního uměleckého vzdělávání.

Praktická část bakalářské práce se zabývala šetřením, jehož cílem bylo zjistit přístupy ředitelů ZUŠ k problematice vlastního hodnocení školy a řízení kvality vzdělávání. Pro sběr dat byla použita metoda dotazníkového šetření.

V rámci dotazníkového šetření bylo použito 17 otázek, zřetel byl kladen nejen na metody a oblasti autoevaluace, ale i na přehled aktérů autoevaluačních procesů. Dále byl zkoumán postoj ředitelů k řízení a charakteristice kvality vzdělávání, názor na modely řízení kvality, oblasti Kritérií kvalitní školy podle ČŠI a kvalitu základního uměleckého vzdělávání. Respondenty byli ředitelé (153 ze 430) základních uměleckých škol z České republiky. V závěru práce byla provedena analýza získaných dat, výklad výsledků šetření formou odpovědí na hlavní a dílčí otázky a ověřování předpokladů šetření.

Výsledkem bakalářské práce byl souhrn zjištěných informací o autoevaluačních aktivitách a přístupech k řízení kvality vzdělávání na jednotlivých ZUŠ. Nejvíce se na vlastním hodnocení školy mimo jiné podílejí ředitelé a učitelé, používají se převážně metody rozhovorů a pozorování. 47,7 % škol píše výroční zprávu s doporučeným obsahem a 7,4 % výroční zprávu ani jiný dokument s výsledky autoevaluace vůbec nepíše. Většina ředitelů vnímá kvalitní pedagogický sbor jako nejzásadnější v oblasti charakteristiky kvality vzdělávání. Pouze 33 % ředitelů používá některý z modelů řízení kvality. Většina ředitelů považuje základní umělecké vzdělávání za vysoce kvalitní.

Doporučení:

Autoevaluaci jako základ pro změnu kvality vzdělávání vnímá sice 96,8 % respondentů, ale není úplně jasné, do jaké míry jsou o problematice autoevaluace informováni, zvláště

začínající ředitelé ZUŠ. Manažerské vzdělávání, a s tím spojené povědomí o této problematice, převládalo u ředitelů s praxí nad 10 let. Proto doporučuji zařadit téma vlastního hodnocení školy do seminářů v rámci dalšího vzdělávání vedoucích i pedagogických pracovníků škol.

Stejný návrh mám i pro oblast modelů řízení kvality. Toto téma je pro většinu oslovených ředitelů ZUŠ neznámou nebo pro školství nepřirozenou oblastí, spojovanou s výrobní sférou. Navrhuji nabídnout pro zájemce prostřednictvím školení přehled modelů řízení kvality, které se dají použít v prostředí základního uměleckého vzdělávání.

V otázkách charakteristiky, oblastí kvality či kvalitního vzdělávání v ZUŠ mají ředitelé podobná stanoviska. Ředitelé dokáží stanovit oblasti kvality vzdělávání velice dobře, vždyť jsou obsažena i v Kritériích kvalitní školy podle ČŠI a samozřejmě zdůvodnit, proč si myslí, že je základní umělecké vzdělávání kvalitní. To je však nedostatečné, je nezbytné začít podrobněji diskutovat o kvalitě vzdělávání v ZUŠ jak s řediteli, tak s pedagogy, a následně najít společné znaky, které se budou shodovat s názory většiny aktérů.

Doporučuji tedy otevřít veřejnou diskuzi ředitelů a pedagogů ZUŠ na téma kvalita vzdělávání, jejímž cílem bude konkrétně pojmenovat, co kvalita vzdělávání v daných oblastech vlastně znamená.

Význam bakalářské práce spočívá v otevření tématu okolo vlastního hodnocení školy a řízení kvality vzdělávání v ZUŠ, které se stává základem pro další diskuzi.

Seznam použitých zkratk

CAF - Common Assesment Framework (Společný hodnotící rámec)

ČŠI – Česká školní inspekce

EFQM - The Model of the European Foundation for Quality Management (Model evropské nadace pro řízení kvality)

ISO 9001 – International Organization for Standardization (Mezinárodní norma pro systém řízení kvality)

OECD - Organisation for operation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)

RVP ZUV – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání

TALIS - Teaching and Learning International Survey (Mezinárodní průzkum výuky a učení)

TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study (Mezinárodní výzkum trendů v matematickém a přírodovědném vzdělávání)

TQM - Total Quality Management (Totální řízení kvality)

ZUŠ – Základní umělecká škola

Seznam použitých informačních zdrojů

HENDL, Jan, REMR, Jiří. 2017. *Metody výzkumu a evaluace*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o. 376 s. ISBN 978-80-262-1192-1.

CHRÁSKA, Miroslav. 2016. *Metody pedagogického výzkumu*. 2. aktual. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s. 256 s. ISBN 978-80-247-5326-3

CHVÁL, Martin. 2018. *Na naší škole nám záleží. Jak sledovat a hodnotit kvalitu školy*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o. 184 s. ISBN 978-80-262-1321-5.

JANÍK, Tomáš. 2013. *Kvalita (ve) vzdělávání. Obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita. 434 s. ISBN 978-80-210-6349-5.

JEDLIČKA, Richard, KOŤA, Jaroslav, SLAVÍK, Jan. 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s. 528 s. ISBN 978-80-271-2164-9.

JIREČKOVÁ, Ilona. 2011. *Kritéria kvality školy z pohledu České školní inspekce a systémů řízení kvality ISO a CAF*. Pedagogická orientace, roč. 21, č. 1, s. 70-84. ISSN 1211-4669.

Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. 2019 [Online]. ČŠI. [cit.

2019-12-20] Dostupné z:

http://www.csicr.cz/html/2019/Kriteria_hodnoceni_2019_2020/html5/index.html?&locale=CSY

KUNČAROVÁ, Jitka, NEZVALOVÁ, Danuše. 2006. *Ověřování kvality školy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. 35 s. ISBN 80-7368-198-6.

KURUM, Gul, CINKIR, Sakir. 2019 [Online]. An Authentic Look at Evaluation in Education: A School Self- Evaluation Model Supporting School Development. Eurasian Journal of Educational Research 19/83 (October, 2019) s. 253-285 [cit. 2020-03-16]

Dostupné z: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/50254/648602>

LAZAROVÁ, Bohumíra, POL, Milan, SEDLÁČEK, Martin. 2015. *Mezinárodní šetření TALIS 2013. Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR*. Praha: ČŠI. 49 s. ISBN 978-80-88087-04-5.

LHOTKOVÁ, Irena, TROJAN, Václav a KITZBERGER, Jindřich. 2012. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. 104 s. ISBN 978-80-7357-899-2.

LINDEROVÁ, Ivica, SCHOLZ, Petr, MUNDUCH, Petr. 2016. *Úvod do metodiky výzkumu*. 1. vyd. Jihlava: Vysoká škola polytechnická Jihlava. 68 s. ISBN 978-80-88064-23-7.

MICHEK, Stanislav, VAŠŤATKOVÁ, Jana. 2010. *Modely řízení kvality a škola*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 50 s. ISBN 978-80-244-2608-2.

NENADÁL, Jaroslav a kol. 2018. *Management kvality pro 21. století*. 1. vyd. Praha: Management Press. 359 s. ISBN 978-80-726-1561-2.

Platné znění části první zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, s vyznačením navrhovaných změn a doplnění. 2016[Online]. MŠMT. [cit. 2020-01-08] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>

PRŮCHA, Jan. 1996. *Pedagogická evaluace, hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita Brno. 166 s. ISBN 80-210-1333-8.

PRŮCHA, Jan. 2014. *Andragogický výzkum*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s. 152 s. ISBN 978-80-247-5232-7.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. 2003. *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání. 2010. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-37-3.

Řízení kvality (Quality management). aktual. 2018 [Online]. Managementmania, [cit. 2019-11-17]

Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/rizeni-kvality>)

SKUTIL, Martin a kol. 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál. 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

SUCINIGTYAS, Ratna. 2019 [Online]. *Leadership of School Headmaster in Improving The Quality of Education*. In: The 3rd International Conference on Education Innovation (ICEI). Vol 3, No 1, s. 59-61. [cit. 2020-03-17]

Dostupné z: <http://proceeding.icei.conference.unesa.ac.id/index.php/articel/article/view/218>

Školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb.) ve znění účinném od 15. 2. 2019. 2019 [Online]. MŠMT. [cit. 2019-11-10]

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

TROJAN, Václav, SVOBODOVÁ, Zuzana. 2019 [Online]. *Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky výkonu této profese v současné době*. Pedagogická orientace, roč. 29, č. 2, s. 203 - 222. [cit. 2020 -01-11]

Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/12382/pdf>

TROJAN, Václav. 2018. *Pedagogický proces a jeho řízení*. 2. aktualizované vyd. Praha: Wolters Kluwer. 96 s. ISBN 978-80-7598-115-8.

TROJAN, Václav. 2017. *Řízení pedagogického procesu v současné škole*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. 136 s. ISBN 978-80-7290-961-2.

TROJAN, Václav. 2019. *Ředitel školy jako základní faktor pedagogického vedení*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 168 s. ISBN 978-80-7603-032-9.

TROJANOVÁ, Irena. 2014. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha: Wolters Kluwer. 120 s. ISBN 978-80-7478-656-3.

TURECKIOVÁ, Michaela. 2007. *Klíč k účinnému vedení lidí. Odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s. 121 s. ISBN 978-80-247-0882-9.

VAŠŤATKOVÁ, Jana. 2006. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 188 s. ISBN 80-244-1422-8.

VAŠŤATKOVÁ, Jana a kol. 2011. *Autoevaluace v praxi českých škol*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. 235 s. ISBN 978-80-86856-91-9.

VEBER, Jaromír a kol. 2017. *Management. Základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita*. 2. aktual. vyd. Praha: Management Press. 734 s. ISBN 978-80-7261-274-1.

VOJTÍŠEK, Petr. 2012. *Výzkumné metody. Metody a techniky výzkumu a jejich aplikace v absolventských pracích vyšších odborných škol*. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní Praha. 51 s. ISBN 978-80-905109-3-7.

Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy, ve znění vyhlášky č. 225/2009 Sb. 2012 [Online]. Sbírka zákonů č. 195/2012. [cit. 2020-01-10]

Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=195&r=2012>

Vyhláška č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 197/2016 Sb. a vyhlášky č. 70/2019 Sb., ve znění účinném od 1. 9. 2019 [Online]. [cit. 2020-01-12]

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaske-ke-skolskemu-zakonu>

WILLIAMS, James. 2002. Professional Leadership in Schools. Effective middle management and subject leadership. London: Kogan Page. ISBN 0 7494 32 92 6.

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník

Dotazník pro ředitele ZUŠ

Vážený pane řediteli, vážená paní ředitelko, jsem ředitelkou Základní umělecké školy Trutnov, zároveň jsem studentkou 3. ročníku Školského managementu na Pedagogické fakultě UK v Praze. Výsledky dotazníku využiji ve své bakalářské práci. Téma práce je „Autoevaluace jako součást řízení kvality vzdělávání v základní umělecké škole.“ Prosím o vyplnění dotazníku, který obsahuje pouze 17 otázek a nezabere vám víc jak 10 - 15 minut vašeho času. Vlastní hodnocení školy (autoevaluace) je zde myšleno jako určitý proces plánovaných činností, jejichž výsledky škola využívá k dalšímu rozvoji a zlepšování kvality práce. Předpokládám, že každá škola provádí vlastní hodnocení, samozřejmě svým jedinečným způsobem. Mým cílem je zmapovat postoje ředitelů základních uměleckých škol k autoevaluaci a k řízení kvality vzdělávání. Dotazník je anonymní.

Děkuji Vám za spolupráci

Mgr. Blanka Matysková

***Povinné pole**

1. Pohlaví *

- ☐ žena
- ☐ muž

2. V jakém kraji se vaše škola nachází? *

- ☐ Středočeský
- ☐ Karlovarský
- ☐ Plzeňský

- ☐ Ústecký
- ☐ Liberecký
- ☐ Praha
- ☐ Jihočeský
- ☐ Královéhradecký
- ☐ Pardubický
- ☐ Kraj Vysočina
- ☐ Olomoucký
- ☐ Moravskoslezský
- ☐ Zlínský
- ☐ Jihomoravský

3. Jak je vaše škola velká vzhledem k počtu žáků? *

- ☐ do 300 žáků
- ☐ do 700 žáků
- ☐ do 1000 žáků
- ☐ nad 1000 žáků

4. Jak dlouho na škole působíte ve funkci ředitele? *

- ☐ 1 - 6 let
- ☐ 7 - 10 let
- ☐ 11 - 15 let
- ☐ více než 15 let

5. Absolvoval/a jste nějaký typ manažerského vzdělávání nad rámec funkčního studia?
(můžete zaškrtnout více odpovědí) *

- ☐ Manažerské dovednosti
- ☐ Vedení lidí

- ☐ Koučink a mentoring
- ☐ MBA
- ☐ Školský management na VŠ
- ☐ Jiné:.....

6. Co podle vás nejvíce charakterizuje kvalitu vzdělávání v základní umělecké škole?
(můžete zaškrtnout více odpovědí) *

- ☐ Naplňování cílů a vize školy
- ☐ Kvalitní ŠVP
- ☐ Kvalitní pedagogický sbor
- ☐ Úspěchy v soutěžích
- ☐ Nástup žáků ZUŠ na konzervatoře či vysoké školy s uměleckým zaměřením
- ☐ Prezentace školy na veřejnosti
- ☐ Osvojování klíčových kompetencí žáka
- ☐ Dosahování osobního maxima žáka
- ☐ Spolupráce s tuzemskými i zahraničními školami
- ☐ Jiné:.....

7. Používáte v praxi některý z modelů řízení kvality? *

- ☐ ISO normy
- ☐ CAF
- ☐ TQM
- ☐ EFQM
- ☐ Jiné:.....

8. Vlastní hodnocení školy je východiskem pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy (podle § 12, z. 561/2004 Sb., Školský zákon). Jak je to v praxi? *

- ☐ Vlastní hodnocení školy je součástí výroční zprávy, držíme se předepsaného obsahu (novela vyhlášky 195/2012 Sb., o náležitostech výroční zprávy...)
- ☐ Výroční zprávu zpracováváme, ale nedržíme se předepsaného obsahu
- ☐ Výroční zprávu nevytváříme
- ☐ Jiné:.....

9. Vytváříte další dokumenty (zprávy) s výsledky vlastního hodnocení školy kromě výroční zprávy? *

- ☐ ano
- ☐ Ne

10. Jaké metody pro vlastní hodnocení školy používáte?(můžete zaškrtnout více odpovědí) *

- ☐ Pozorování
- ☐ Rozhovory
- ☐ Dotazníky
- ☐ Analýza dokumentů
- ☐ Jiné:.....

11. Využíváte metodu strategické analýzy - SWOT analýzu (silné, slabé stránky, příležitosti, hrozby)? *

- ☐ ano
- ☐ ne

12. Pokud vycházíte při vlastním hodnocení školy i z oblastí obsažených v Kritériích kvalitní školy podle ČŠI, kterou považujete za klíčovou? U jednotlivých oblastí určete míru důležitosti. *

- Koncepce a rámec školy
- Pedagogické vedení školy
- Kvalita pedagogického sboru
- Výuka
- Vzdělávací výsledky žáka
- Podpora žáků při vzdělávání (rovné příležitosti)

Koncepce a rámec školy. Kvalitní škola ví, kam chce směřovat, a jde úspěšně za svým cílem.

*

	1	2	3	4	5	
Nedůležitá	○	○	○	○	○	velmi důležitá

Pedagogické vedení školy. Ředitel kvalitní školy je vůdčí osobností pedagogického procesu.

*

	1	2	3	4	5	
Nedůležitá	○	○	○	○	○	velmi důležitá

Kvalita pedagogického sboru. Kvalitní školu tvoří kvalitní pedagogové. *

	1	2	3	4	5	
Nedůležitá	○	○	○	○	○	velmi důležitá

Vzdělávací výsledky žáka. Kvalitní škola umožňuje každému žákovi maximální rozvoj odpovídající jeho možnostem. *

	1	2	3	4	5	
Nedůležitá	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	velmi důležitá

Vzdělávací výsledky žáka. Kvalitní škola umožňuje každému žákovi maximální rozvoj odpovídající jeho možnostem. *

	1	2	3	4	5	
Nedůležitá	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	velmi důležitá

13. Jaké další oblasti začleňujete do vlastního hodnocení školy? *

.....

14. Kdo se podílí ve vaší škole na vlastním hodnocení? (můžete zaškrtnout více odpovědí)

*

☐ ředitel/ka

☐ zástupce ředitele

☐ vedoucí oddělení, oborů

☐ učitelé

☐ rodiče

☐ žáci

☐ Jiné:.....

15. Pokud berete v úvahu výsledky vlastního hodnocení školy jako východisko pro následné změny v kvalitě vzdělávání, jakou jim přisuzujete důležitost? *

	1	2	3	4	5	
Nedůležitá	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	velmi důležitá

16. Do jaké míry považujete vlastní hodnocení školy jako užitečný nástroj mapující kvalitu školy? *

	1	2	3	4	5	
naprosto neúčinný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	velmi účinný

17. Považujete základní umělecké vzdělávání v ČR za kvalitní? *

- ☐ ano
- ☐ ne

Pokud ano, proč?

.....

Pokud ne, proč?

.....